

ORGANIZAÇÃO

Júlio Cesar Valladão Diniz

Karl Erik Schøllhammer

Humanidades em questão

Abordagens e discussões

Humanidades em questão

Abordagens e discussões



Reitor

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

Vice-Reitor

Pe. Álvaro Mendonça Pimentel SJ

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Prof. Sergio Bruni

Decanos

Prof. Júlio Cesar Valladão Diniz (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBS)

ORGANIZAÇÃO

Júlio Cesar Valladão Diniz

Karl Erik Schøllhammer

Humanidades em questão

Abordagens e discussões

EDITORA
PUC
RIO

© **Editora PUC-Rio**

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Casa da Editora PUC-Rio

Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22453-900

Telefones: (21) 3527-1760/1838

www.puc-rio.br/edpucurio

edpucurio@puc-rio.br

Comitê gestor

Augusto Sampaio, Danilo Marcondes, Felipe Gomberg, Júlio Cesar Valladão Diniz, Hilton Augusto Koch, José Ricardo Bergmann, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto A. Cunha e Sergio Bruni.

Projeto de capa

Regina Ferraz

Projeto gráfico e editoração do miolo

SBNigri Artes e Textos Ltda.

Revisão de texto

Débora Fleck

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Humanidades em questão: abordagens e discussões / Júlio Cesar Valladão Diniz e Karl Erik Shøllhammer (orgs.). – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

236 p.; 23 cm

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-88831-31-1

1. Humanidades. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Diniz, Júlio César Valladão. II. Shøllhammer, Karl Erik.

CDD: 001.3

Elaborado por Lizandra Toscano dos Santos – CRB-7/6915

Divisão de Bibliotecas e Documentação – PUC-Rio



Sumário

Prefácio	7
Júlio Cesar Valladão Diniz e Karl Erik Schøllhammer	
A história não é feita de tradições. O estudo é pura e explosiva sobrevivência	15
Raúl Antelo	
Aceleração histórica e crise das humanidades	27
Rodrigo Turin	
Discutindo a máquina acadêmica	43
Fabio Akcelrud Durão e Tauan Fernandes Tinti	
Humanidades digitais e mídias digitais	61
Roberto Simanowski	
Estilos de pesquisa e engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades	75
Jonas Grønvald e Lasse Gøhler Johansson	
A criação de mercados educacionais por meio de acordos comerciais globais	99
Susan L. Robertson	
Entre arte e ciência, o desafio	123
Eneida Maria de Souza	
Importância e lugar da filosofia na era tecnológica	131
Edgar Lyra	
A dissidência e as ciências humanas críticas	149
Luiz Fernando Valente	

Pensando de forma abstrata, construindo objetos do pensamento e criticando abstrações errôneas: cultura e culturalismo	163
Frederik Stjernfelt	
Teologia: uma ciência humana? (Uma discussão no Átrio dos Gentios)	181
Maria Clara Lucchetti Bingemer	
Escansão computacional de estruturas métricas de versificação em Os sertões, de Euclides da Cunha	195
Ricardo Carvalho, Angelo Loula e João Queiroz	
Conhecimento e agir ético: o que você faz com os resultados de sua pesquisa?	207
Sonia Kramer	
Mapeando as humanidades na Universidade Nova: o caso da Universidade Federal do ABC	221
Gerardo Silva	
Sobre os autores	231

Prefácio

Júlio Cesar Valladão Diniz
Karl Erik Schøllhammer

Pode-se constatar que as humanidades não ocupam hoje um lugar estratégico nas discussões no âmbito das políticas públicas para o ensino e a pesquisa, nas prioridades das fundações de fomento para a ciência e a tecnologia, e em outras iniciativas para o desenvolvimento dos ambientes de pesquisa nas universidades brasileiras. No ensino básico, médio e superior, as disciplinas das humanidades e das ciências sociais têm sofrido cortes, apesar de um reconhecimento geral e abstrato de sua importância para a formação da cidadania plena. Poucos estudos investigativos dedicam-se à compreensão pormenorizada das premissas epistemológicas e das tendências inovadoras no desenvolvimento das pesquisas nas humanidades, e os impactos e resultados reais muitas vezes não são reconhecidos.

O livro *Humanidades em questão: abordagens e discussões* é o primeiro resultado dos trabalhos realizados dentro de um projeto mais amplo, cujo objetivo é estudar e cartografar as redes acadêmicas e sociais da pesquisa nas humanidades e suas tendências contemporâneas.

O projeto visa a criar colaboração multi e transdisciplinar com a finalidade de produzir evidências e dados que aumentem a compreensão do valor e da importância das humanidades na sociedade. Assim, sua finalidade é compreender o impacto real e efetivo das humanidades, em um leque amplo de áreas sociais, abarcando a mídia e a cultura, em um extremo, e os negócios e as ações públicas, em outro. O objetivo maior é ampliar o discurso público e avançar no desenvolvimento das políticas e das práticas de pesquisa, de maneira que maximize o uso e o aproveitamento das humanidades na sociedade.

Dessa maneira, o projeto *Mapeando as dinâmicas das humanidades no Brasil*, ao qual este livro está ligado, pretende:

- Construir um campo de metapesquisa e catalisar novas pesquisas para auxiliar no desenvolvimento da compreensão científica e social das humanidades.
- Buscar fundamentos que suportem novos saberes e a capacidade para apoiar o desenvolvimento de pesquisa de alta qualidade internacional em humanidades.
- Facilitar a compreensão de como as humanidades influenciam a sociedade de maneira mais ampla e examinar as oportunidades e os obstáculos para a disseminação e a colaboração transdisciplinar.
- Capturar e analisar as cadeias não lineares de causalidade, de maneira que as humanidades criem impacto na sociedade, incluindo o desenvolvimento de novas métricas de impacto que reflitam a natureza dinâmica e a interdependência complexa entre as humanidades e a sociedade.

O livro traz os resultados imediatos do Seminário Internacional concebido e realizado pelo Decanato de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em setembro de 2017, no *campus* da universidade, e pode ser lido como o primeiro passo nesse projeto que dá prosseguimento a uma colaboração efetiva de três anos com instituições de pesquisa dinamarquesas voltadas ao tema. O projeto terá sua continuidade na elaboração e na aplicação de um questionário detalhado, bem como na realização de entrevistas com pesquisadores ativos nos estados de Rio de Janeiro e de Minas Gerais, ações que visam a oferecer fundamento empírico e exemplar da realidade das humanidades no Brasil.

Para Raúl Antelo, professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no capítulo “A história não é feita de tradições. O estudo é pura e explosiva sobrevivência”, o debate sobre as humanidades inicia-se no enfrentamento epistêmico dos conceitos de “estudo” e de “pesquisa”, aprofundado a partir do pensamento de Giorgio Agamben e da procura de um terceiro caminho entre a teoria francesa e a alemã, as duas vertentes predominantes na crítica das humanidades à modernidade. Antelo seguirá pela tangente existencial do *estudo*, valorizando a dimensão individual da aventura que, ao neutralizar a oposição entre as disciplinas exatas e humanas, preserva o afeto, o choque e o estupor do contingente, do negativo e da intempestiva na tematização constante do fracasso da modernização. Assim, procura oferecer um ponto de partida para pensar o potencial da sobrevivência pós-histórica na situação dramática das universidades estaduais e federais brasileiras.

Também é o tempo histórico, ou melhor, o tempo da história que é abordado pelo professor Rodrigo Turin, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

(UNIRIO), que, no capítulo “Aceleração histórica e crise das humanidades”, discute certos efeitos que a aceleração vivenciada pela sociedade contemporânea tem produzido na inserção e na legitimação social das humanidades. Para isso, oferece uma discussão sobre a aceleração como fenômeno histórico, delimitando as principais características que a conformaram na rede semântica moderna, assim como as mutações que esse fenômeno vem sofrendo e que se expressam em novos vocábulos hegemônicos da modernidade tardia. É a partir dessa discussão que o autor tematiza o processo de esvaziamento dos pressupostos que orientavam a inserção das humanidades no sistema de ensino, vinculando-as a concepções de temporalidade e de subjetividade específicas, assim como para as formas atuais de organização e mensuração que regem as atividades de pesquisa e de ensino, informadas pelas novas expectativas de uma sociedade hiperacelerada. A discussão sinaliza, ao final, de que modo as políticas e as lutas em torno do lugar das humanidades na sociedade também devem ser entendidas como “políticas do tempo”.

Em “Discutindo a máquina acadêmica”, Fabio Akcelrud Durão e Tauan Fernandes Tinti oferecem algumas considerações sobre a maquinaria acadêmica, concebida como uma infraestrutura intelectual que não apenas suporta, mas também, em certa medida, ajuda a moldar o conteúdo e a forma daquilo que se pensa. Sugerem, em seguida, entender a linha de pesquisa como um elemento particularmente importante na mediação entre a pesquisa propriamente dita e sua inserção institucional, revelando uma série de aspectos que emergem desse enfoque.

Entre as inovações disciplinares que ofereceram alguma esperança para as humanidades, destacam-se as humanidades digitais, debatidas por Roberto Simanowski em “Humanidades digitais e mídias digitais”, em que expõe seu mito fundador e debate suas promessas e perigos. Sem se esquivar do chamado “lado negro das humanidades digitais”, Simanowski pondera também sobre o lado positivo das humanidades digitais e investiga como fenômenos tais como “leitura a distância” e “crítica algorítmica” são capazes de inspirar novos caminhos de pesquisa por contraporem postulados teóricos a dados empíricos. No entanto, o autor considera a tentativa de humanistas digitais de se aproximarem das ciências exatas tão problemática quanto seu apelo a “criticar o mantra da crítica” e defende a tese de que as humanidades digitais devem não apenas fazer uso das novas tecnologias para tratar de velhas questões, mas também servir como espaço de reflexão acerca da força transformadora das novas tecnologias para a academia e a sociedade.

Existe alguma característica epistemológica que define as humanidades? Interrogam os pesquisadores Jonas Grønvdal e Lasse Gøhler Johansson, em “Estilos de pesquisa e engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades”, a partir da famosa distinção de Wilhelm Dilthey, de 1883, que ancorava as humanidades na atividade de *interpretar*, em contraste com a *explicação*, que definia as ciências naturais. Abrindo mão dessa distinção, o capítulo propõe privilegiar o conceito de *estilo* ao *estudo* da prática científica. O estilo de pesquisa ganha uma sensibilidade empírica, que permite observar *de que formas e até que ponto* os principais campos da ciência e suas subdisciplinas divergem e convergem. A ideia subjacente é a de que não há uma característica única que divide as humanidades e as ciências; pelo contrário, elas são diferenciadas por um conjunto complexo de percepções e práticas que, juntas, compõem um *estilo de pesquisa*. Retomando o conceito de Ludwik Fleck, em diálogo com Emile Durkheim e Karl Mannheim, os autores identificam, primeiramente, o estilo de pesquisa que constitui o campo das humanidades para, a seguir, correlacionar os indicadores de diferentes estilos de pesquisa com seu engajamento extra-acadêmico.

Quais são os complexos processos em operação na criação de mercados globais de educação? Interroga Susan L. Robertson, no capítulo “A criação de mercados educacionais por meio de acordos comerciais globais”. O texto analisa as negociações e os acordos de comércio global que incluem setores educacionais como serviços potencialmente comercializáveis e com base no trabalho de Jens Beckert e outros. O foco são os microprocessos da criação de ordens capitalistas e os desafios em questão, ao trazer setores como a educação. Esses processos oferecem narrativas alternativas à ideia de educação como serviço público e reformatam a educação para a linguagem do comércio e dos documentos jurídicos. A autora argumenta, finalmente, que a circulação contínua de narrativas alternativas sobre a educação torna a instituição da educação particularmente desafiadora, de modo que o futuro para os investidores ainda não se tornou certo, apesar dos esforços para reorientar suas expectativas.

Uma das características do trabalho da crítica e da literatura nos dias atuais é a prática de um “saber de segunda mão” e afeito à bricolagem, observa Eneida Maria de Souza, pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no capítulo “Entre arte e ciência, o desafio”. Preservados os limites da propriedade artística, mas incorporando à criação os acontecimentos inesperados e a improvisação, é possível considerar, segunda ela, que a categoria do novo reveste-se de outras dimensões, menos vanguardistas e mais ligadas à releitura da tradição. No domínio científico, a objetividade e a originalidade pretendidas pelo saber moderno cedem lugar à troca

transdisciplinar, ao enfraquecimento do poder autoral e à valorização da subjetividade e do trabalho coletivo.

A maneira pela qual o advento de tecnologias que colocam em questão as próprias noções de ser humano e de sociedade, tal como até hoje pensadas, afeta a prática das humanidades. É o que interessa ao professor da PUC-Rio Edgar Lyra no texto “Importância e lugar da filosofia na era tecnológica”. O professor Lyra recapitula as linhas gerais de um esforço pessoal e iminentemente político que, há mais de 15 anos em curso, pensa e convida a pensar a presente hegemonia tecnológica na perspectiva da educação e da pesquisa nas humanidades.

A partir da disciplina literatura comparada e da preocupação do autor com a leitura e a interpretação de textos, o professor Luiz Fernando Valente, da Brown University, aborda, no capítulo “A dissidência e as ciências humanas críticas”, a crise das humanidades por meio de um diálogo com Edward Said, Alan Sinfield, Gaytri C. Spivak e outros críticos e teóricos da literatura, propondo que uma posição intelectual de permanente *dissidência* é uma condição *sine qua non* para a prática das humanidades no mundo contemporâneo.

No texto “Pensando de forma abstrata, construindo objetos do pensamento e criticando abstrações errôneas: cultura e culturalismo”, Frederik Stjernfelt coloca em debate o uso de abstrações e de conceitos gerais nas humanidades, partindo da observação de que as abstrações nas ciências humanas não têm ocupado posição central na filosofia recente da ciência. Aliás, muitos acadêmicos das humanidades podem considerar que não usam nenhum tipo de abstração e preferem deixar tal procedimento para as ciências naturais. Com frequência, muitos intérpretes da distinção neokantiana entre ciências “nomotéticas” e “idiográficas” têm presumido tal divisão do trabalho. As ciências nomotéticas estabelecem leis; as ideográficas, ocorrências singulares. No entanto, o capítulo argumenta que a abstração é central para qualquer ciência, e até mesmo o fenômeno mais singular não pode ser descrito a não ser pelo uso de predicados gerais. Isso, todavia, não implica dizer que todas as abstrações são igualmente válidas ou que têm o mesmo *fundamentum in re* na realidade. Stjernfelt defende que o uso de conceitos abstratos é fundamental para as humanidades e toma a noção contestada de “cultura” como exemplo de uma guerra quanto à interpretação de uma abstração.

É a teologia uma ciência humana? Pergunta Maria Clara Bingemer, abrindo o que chama de uma discussão no “Átrio dos Gentios”. Segundo ela, no capítulo “Teologia: uma ciência humana? (Uma discussão no Átrio dos Gentios)”, as humanidades podem ser descritas como o estudo de como as pessoas processam e documentam a

experiência humana. Desde que os seres humanos sentiram-se capacitados para tal, começaram a construir reflexões e discursos que se transformaram em ciências e que hoje são conhecidos como filosofia, literatura, religião, arte, música. Nesse texto, a pesquisadora e professora da PUC-Rio procura deter-se sobre uma das ciências que formam o plantel das humanidades: a teologia. Conhecida como ciência sacra, a teologia sempre foi uma ciência humana, já que seu instrumental de reflexão e sua linguagem derivam da experiência que o ser humano realiza diante da Transcendência, nomeada de Deus e entendida como Palavra Revelada dirigida ao ouvido humano.

A crise das humanidades tem provocado e incentivado novos experimentos metodológicos, de maneira inter e transdisciplinar, entre os campos das humanidades e das outras ciências tecnológicas. Os autores Ricardo Carvalho, Angelo Loula e João Queiroz oferecem no texto “Escansão computacional de estruturas métricas de versificação em *Os sertões*, de Euclides da Cunha” o exemplo de uma ferramenta computacional dedicada à análise de padrões estruturais fônicos, em diversas escalas de observação, na prosa literária de língua portuguesa. MIVES (*Mining Verse Structure*) foi desenvolvido para escandir computacionalmente estruturas métricas de versificação em prosa. Sem precedentes nos estudos literários e na linguística computacional, o sistema baseia-se no que o poeta Augusto de Campos chamou “leitura versoespectral” de *Os sertões*, de Euclides da Cunha. MIVES identificou mais de 4 mil estruturas de versificação, entre decassílabos e dodecassílabos, uma densidade surpreendente de estruturas nessa obra.

De um ponto de vista da prática educadora, Sonia Kramer reivindica, no capítulo “Conhecimento e agir ético: o que você faz com os resultados de sua pesquisa?”, um debate necessário da relação frequentemente conflituosa entre pesquisa e demandas institucionais e burocráticas. O texto está estruturado em dois tempos. O primeiro explicita o ponto de vista da autora sobre educação e pesquisa em educação e focaliza, no âmbito das humanidades, questões éticas da pesquisa com crianças, a partir de conceitos de Martin Buber, Walter Benjamin e de autores da sociologia da infância. O segundo trata de conflitos entre instituições e pesquisadores no momento de entrada no trabalho de campo e ao sair dele. Diante de práticas burocráticas exigidas pelas instituições relativas à “ética”, o texto indaga: Afinal, onde estamos? O que estamos fazendo com nosso conhecimento? O que fazemos com os resultados de nossas pesquisas? As reflexões circulam ora entre a ética dos pesquisadores e os obstáculos das instituições, ora entre demandas e necessidades das instituições e os limites dos pesquisadores.

O livro termina com um depoimento do professor Gerardo Silva, no texto “Mapeando as humanidades na Universidade Nova: o caso da Universidade Federal do ABC”, sobre a experiência de um novo modelo de universidade, implementado durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir do caso da UFABC. Desde sua implementação, como parte do processo de expansão e requalificação do ensino universitário no Brasil, o projeto da Universidade Nova teve como um de seus pilares a formação interdisciplinar e humanística dos alunos, sobretudo nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). No caso da UFABC, as humanidades desenvolveram-se em posição minoritária com relação aos conteúdos tecnológicos, dando-se preferência aos preceitos das ciências sociais aplicadas. O autor procura abordar o lugar das humanidades na proposta pedagógica de um novo modelo universitário de acordo com essa circunstância.

A história não é feita de tradições. O estudo é pura e explosiva sobrevivência

Raúl Antelo

Professors in the humanities cannot look backwards [...] if they wish to have a place in the university of the future. The imperative to be practical, efficient, and profitable, which I have traced as a strong influence on past and present versions of academia, will be an even stronger force in the future. This means that all fields deemed impractical, such as philosophy, art history, and literature, will henceforward face a constant danger of being deemed unnecessary. In an effort to stem that tide, humanists have tended to produce one manifesto after another in defense of the intrinsic good of critical thinking. Instead, I believe that humanists must first use the tools of critical thinking to question the widespread assumption that efficiency, productivity, and profitability are intrinsically good. (Donoghue, 2008)

A fidelidade àquilo que não pode ser tematizado, mas também não simplesmente silenciado, é uma traição de natureza sagrada na qual a memória, girando subitamente como um redemoinho, descobre a frente de neve do esquecimento. Este gesto, este abraço invertido da memória e do esquecimento, que conserva intacta, no seu centro, a identidade do que é imemorial e inesquecível, é a vocação. (Agamben, 1985a)

Meu pai, professor em química, como se dizia na época, tinha dois anos quando da Semana de Arte Moderna. Mesmo cientista, estudou, no início dos anos 1940, com o mais brilhante filólogo latino-americano, o dominicano Pedro Henríquez Ureña, autor, em Harvard, das *Correntes literárias na América hispânica*, nas quais, pioneiramente, incluía o Brasil. Provavelmente seja essa a explicação dos vários volumes de filologia, etimologia, história cultural e até mesmo psiquiatria social da biblioteca paterna. Eu, no entanto, nascido em 1950, fiz a pós-graduação em literatura na Universidade de São Paulo (USP), no início dos anos 1970, quando já se repetia que não se podia partir para construções teóricas mais ambiciosas sem antes se aprofundar o conhecimento em uma área específica. No interior das letras, uma literatura. Em seu campo, um período. E, nele, um autor singular.

Em seu último livro, *La vie des plantes: une métaphysique du mélange*, o filósofo Emanuele Coccia (2016), professor na École des Hautes Études en Sciences Sociales, mais especificamente no Centre d'Étude d'Histoire et Théorie de l'Art, observa, em uma nota perdida de rodapé, que se consolida o especialismo a partir de um conjunto de ignorâncias recíprocas: ser um especialista não significa dispor de um conhecimento superior sobre um assunto, mas ter obedecido à obrigação jurídica de ignorar todas as outras disciplinas. Não precisamos repetir a ladainha de Walter Benjamin para saber que, com a globalização do capital, tornamo-nos mais indigentes.

Relembrando esse escrito já centenário, em que Benjamin denunciava a miséria espiritual dos estudantes berlinenses, Giorgio Agamben observou, meses atrás, a paulatina decadência do termo *estudo* (tão degradado, muito embora faça parte da identificação de muitas instituições de ensino, como a Università degli Studi ou mesmo o Centre d'Étude, ao qual pertence o próprio Coccia), ora substituído pelo conceito de pesquisa (*ricerca*), conceito esse, em sua origem, restrito às ciências físico-naturais. Por sinal, Henríquez Ureña publicara, no México, umas sintomáticas *Horas de estudo* (1913) e, na mesma linha em defesa do estudo, questão já abordada, aliás, em *Ideia da prosa*, Agamben (1985b) ainda nos relembra que:

A differenza del termine "ricerca", che rimanda a un girare in circolo senza ancora aver trovato il proprio oggetto (circare), lo studio, che significa etimologicamente il grado estremo di un desiderio (studium), ha sempre già trovato il suo oggetto. Nelle scienze umane, la ricerca è solo una fase temporanea dello studio, che cessa una volta identificato il suo oggetto. Lo studio è, invece, una condizione permanente. Si può, anzi, definire studio il punto in cui un desiderio di conoscenza rag-

giunge la sua massima intensità e diventa una forma di vita: la vita dello studente — meglio, dello studioso. Per questo — al contrario di quanto implicito nella terminologia accademica, in cui lo studente è un grado più basso rispetto al ricercatore — lo studio è un paradigma conoscitivo gerarchicamente superiore alla ricerca, nel senso che questa non può raggiungere il suo scopo se non è animata da un desiderio e, una volta raggiunto, non può che convivere studiosamente con esso, trasformarsi in studio. [...]

La condizione studentesca è anzi per molti la sola occasione di fare l'esperienza oggi sempre più rara di una vita sottratta a scopi utilitari. Per questo la trasformazione delle facoltà umanistiche in scuole professionali è, per gli studenti, insieme un inganno e uno scempio: un inganno, perché non esiste né può esistere una professione che corrisponda allo studio (e tale non è certamente la sempre più rarefatta e screditata didattica); uno scempio, perché priva gli studenti di ciò che costituiva il senso più proprio della loro condizione, lasciando che, ancor prima di essere catturati nel mercato del lavoro, vita e pensiero, uniti nello studio, si separino per essi irrevocabilmente. (Agamben, 2017)

O *Dicionário etimológico*, de Ernout e Meillet (1951), informa-nos que *studeo*, *-es*, *-ere* significa ter zelo e esmero, sempre com objeto em dativo, podendo ser uma pessoa ou um valor abstrato. Significa também desejar, com objeto em genitivo, *studeo tui*, ou, já na época imperial, dedicar-se a uma atividade, donde deriva nosso conceito de estudar. Há, no entanto, um acréscimo... *contundente*:

*La racine de studeō doit être la même que celle de lat. tundō à côté de quoi l'on a got. stautan « τύπτειν, ῥυπίζειν ». La valeur affective de studeō rappelle celles de gr. σπεύδω et du lat. pudet, en face de gr. σπουδαῖ ὑλετριβανός Hes. et de lit. spaudžiu « je presse ». Il y a en indo-européen une série de mots à *(s)t- ou *(s)p- initial qui désignent des chocs et ce qui en résulte. V. stupeō. (Ernout e Meillet, 1951: 1162)*

Esse verbo *stupeo* significa ser atingido pelo estupor e, portanto, permanecer pasmo, estupidificado, estúpido, enfim. Se retivéssemos a ideia de que, em indo-europeu, verbos começando em *st-* ou *sp-* nomeiam choques, caberia associar o estudo à experiência, que, na tradição benjaminiana, nunca é uma simples vivência (*Erlebnis*),

mas uma autêntica *Erfahrung*. Uma contundente experiência de choque ou ruptura que nos dá uma tunda, uma surra e que funciona como um tumor. Muda-nos a vida. Mas aí a questão se nos impõe: qual experiência de estudo universitário, hoje em dia, que seja de ruptura ou choque? Há aventura no estudo universitário?

Simmel (1934) argumentava que uma aventura é algo isolado e acidental que, entretanto, abriga sentido e necessidade. Um acontecimento periférico torna-se aventura por uma dupla significação: ela deve ser uma forma de claro contorno, de sentido pleno, e mesmo contingente, seu aspecto nômade perante a continuidade da vida deve preservar, contudo, uma relação misteriosa e necessária, portadora de uma significação muito profunda que ultrapasse todas as séries racionais da vida do próprio agente. Pierre Mac Orlan (1921), que, instado por nosso velho amigo Blaise Cendrars, incorporou em sua obra a linguagem da técnica, proclamava, logo no primeiro número da revista *Aventure*, que o mistério e a aventura (que não passa de um aspecto pitoresco e divertido do mistério) ocultam-se, no presente, por trás dos cálculos e das hipóteses mais engenhosas. Não há distância, portanto, entre os saberes. E a aventura traz o povo em entusiasmo (Moraes Neto, 1927: 14), simplesmente porque toda aventura é norma vindoura (Borges, 1994: 70). Em sintonia, Giorgio Agamben compreende a aventura como um modo da existência que é mais do que a simples soma das vivências. É uma experiência radical com a individualidade (*Daimon*), com a sorte (*Tique*), com o amor (*Eros*) e com a necessidade (*Ananké*) (Agamben, 2015a). No vórtice dessas quatro forças, a vida passa da mais miserável rotina à mais sublime intensidade, traçando, em suma, uma aventura de pensamento. A aventura, *ad-vindo*, precipita um *eu* (Aira, 2006, 2017).

Ora, uma aventura (e uma experiência de pós-graduação deveria, ao menos, sê-lo) é uma historização radical do pensamento que neutraliza as oposições entre disciplinas (ciências duras *versus* ciências humanas) para se diferenciar do saber e de sua transmissão acadêmica. Primeiro corolário, uma aventura com tais características é uma aventura do *não*. Contingente e bartlebiana. Portanto, ela é também utópica, na medida em que não tem lugar cativo e, assim, só obedece à premissa mallarmaica, *rien n'aura eu lieu que le lieu*. Mas a aventura, por isso mesmo, nunca é dócil. Não se contenta fácil nem tomará qualquer lugar como seu lugar. Avança conforme cresce a resistência a suas condições de possibilidade (resistência à teoria, resistência à criação, resistência à democracia, e assim sucessivamente). O segundo corolário é que uma aventura do pensamento pressupõe uma definição singular das relações entre siste-

maticidade e história.¹ E, por ser singular (Foucault, 1990; Nancy, 1996; Attridge, 2004) (isto é, intransferível), decorre uma terceira consequência: a aventura do pensamento nunca é eclética (um pouco daqui, um pouco dali), porque o ecleticismo acadêmico é a forma mundana, quando não cínica, da manutenção do *status quo*. Podemos, então, aventar um quarto efeito dessa aventura: ao ser uma historização radical, ela é também uma desteologização não menos radical, que não deve temer nem o ateológico, nem mesmo o teo-alógico. Nesse sentido, última consequência, sem se confundir com o saber, que se acumula, a aventura do pensamento depende-se e põe a nu sua própria forma de ignorância, sua matriz *aturdita*.² Poderíamos, em suma, enunciar a regra mais geral da aventura do pensamento, dizendo que ela é intempestiva ou, simplesmente, não é (Meschonnic, 2002, 2009).

Ora, chegados nesse ponto, uma questão apresenta-se. Como proceder a um mapeamento (das ciências humanas ou, mais concretamente, dos estudos de literatura e teoria, no Brasil), se tudo parte de uma aventura contingente, negativa e intempestiva? Paul Nougé e seus colegas da revista belga *Variétés* propuseram, em 1919, “Le monde, au temps des surréalistes”, que, contrariamente ao *objet trouvé* bretoniano preferia um

1 Relembremos a posição de Vilém Flusser. A seu ver, a mutação de paradigmas de experiência faz com que o tempo se transforme em dimensão do espaço, embora dizer que o espaço se transforme em dimensão do tempo seria abusivo. “Toda tentativa de superar explicações historicistas é uma tentativa espacial (no sentido de tentativa de construir metaníveis)”, e, para ilustrá-lo, Flusser fornece uma explicação estrutural e uma explicação histórica, genética, de sua mesa de trabalho. Ora, conclui, “se procurarmos sintetizar as duas formas de explicação, a fim de salvar a concreticidade da minha escrivadinha, acontecerá o seguinte: madeira, árvore e semente, lenha, fogueira e dióxido de carbono passarão de estruturas, ligados entre si geneticamente, mas essas ligações serão espaciais formando uma superestrutura. Terei uma escrivadinha espacial, composta de vários andares, e dizer que o elevador que une os andares é o tempo, é dizer apenas que espacializei o tempo. Porque o que aconteceu foi o seguinte: a explicação agora oferecida da escrivadinha sincronizou a sua história, tornou os seus estágios copresentes. E falhou na tentativa de concretizar a escrivadinha. Hegel, Marx e Freud (cada qual à sua maneira), sentem esta dificuldade e procuram, (cada qual à sua maneira), obviá-la. Simplificando barbaramente, pode ser dito que Hegel e Marx concebem a escrivadinha como o andar superior de uma superestrutura, no qual os andares inferiores estão copresentes de forma superada, isto é, guardada, aniquilada e elevada pelo último nível. E quanto a Freud, pode ser dito que a escrivadinha é um fenômeno superficial das suas estruturas fundantes [...] os três são portanto, neste sentido, os grandes precursores da tentativa atual de sintetizar as explicações do passado. Mas a dificuldade persiste. Ao historicizarem o fenômeno, espacializaram o tempo, no sentido de des-existencializá-lo. A dialética é uma metalingua da história, supera a história espacialmente [...] e é, no mesmo sentido, anti-historicista”, o mesmo cabendo para a psicanálise. Assim, toda gênese a partir de outra estrutura “permite mostrar que efetivamente existem elementos virgens, (em certo sentido), em todo fenômeno, (e mais especialmente nas obras de arte), que o tornam supra-histórico, (a saber: original), e neste sentido efetivamente caíram ‘do céu’. Com efeito, uma das vantagens desse novo anti-historicismo é justamente a de chamar novamente a atenção para o caráter supra-histórico da obra de arte, caráter este que o historicismo obscurece. Embora possa ser explicada uma catedral gótica historicamente, e embora essa explicação seja indispensável para a compreensão do fenômeno, não o esgota. Há algo na catedral que nos toca por cima do fluxo do tempo, este algo é exatamente aquilo que importa: o aspecto estético da obra” (Flusser, 1969: 5).

2 Aquilo que se diga sempre fica esquecido por trás do que se diz naquilo que se ouve (Lacan, 2003: 449; Cassin, 2014).

objet bouleversant, um mapa-múndi arrevesado. Em abril de 1931, Alejo Carpentier recolhia, para o único número da revista parisiense *Imán* (inspirada pelos campos elétricos bretonianos, graças aos quais se lê *aimant*) um mapa (reproduzido, aliás, na capa), perverso e coletivo, feito a partir das contribuições de Georges Bataille, Ribemont Dessaignes, Robert Desnos, Michel Leiris, Philippe Soupault, Walter Mehring, Alfred Kreymborg, Zdenko Reich, Roger Vitrac e Nino Frank (Bodei, 2016). Em 1935, o artista uruguaio Joaquín Torres García propunha-nos outro peculiar *détournement* situacionista, o norte é o sul, que antecipava o conceito que o artista desenvolveria em um curso de 1948 sobre a recuperação do objeto: a única atitude ética possível é a contingência negativa absoluta de *Bartleby*. Nessa mesma linhagem, ainda teríamos, muito depois, *Planeta* (2003) de León Ferrari, com os insetos apossando-se do globo, ou escrevendo no espaço (Alberti e Ferrari, 2016), da mesma forma que, no livro *Novo atlas* (1977) ou no *Mapa-múndi: descrição recente* (2005), ambos de Anna Bella Geiger, e até mesmo no *American dream* (2011), de Jorge Macchi (um enorme cone de sombras ocultando as Américas), encontramos imagens que confirmam a observação de Clarice Lispector a respeito da precariedade desses esquemas: “o relato de outros viajantes poucos fatos me oferecem a respeito da viagem: todas as informações são terrivelmente incompletas”³ (Lispector, 1988: 14). Warburg enlaçava em uma única fórmula a Atenas e Oraibi. Hoje, poderíamos repetir o gesto: Mrirt – Vilvoorde. A questão devolve-nos, como em círculos de *ricerca* ou *recherche*, ao ponto de partida. Um *investigador*, em espanhol, é quem recolhe o *vestigium*, mas, tanto quanto eu sei, *forsker*, em dinamarquês, é uma espécie de mediador entre esferas dissociadas. É alguém que, em inglês, dedica-se a *foresee*, antever os passos a dar (Ferrall, 1845).

Mapas. Minhas pesquisas têm-se centrado, nos últimos anos, em torno da teoria da modernidade, campo minado e cindido entre, de um lado, a racionalidade iluminista e seu pretensão diálogo habermasiano, e, de outro, a radicalização de seu fracasso, no anti-humanismo acefálico sustentado por filósofos como Blanchot ou Foucault. Uma corrente apoia-se no sujeito abstrato do Direito e da Razão, ao passo que a outra trabalha com o sujeito concreto da ética e da política (Groys, 2012). Roberto Esposito refuta ambas, tanto a *German Philosophy* quanto a *French Theory*,

3 Evocando seus trabalhos de videoarte dos anos 1970, Geiger admite que, em *Mapas elementares 3* (Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 1977), o fundo musical é um bolero, muito cafona, em que a cantora pede sorte e ajuda à Virgem Negra, e que sua leitura não passa de uma apreensão *aturdida* desses sinais. “Interpretei-os como sendo os mitos da América Latina: juntei as semelhanças fonéticas entre América Latina, amuleto, a mulata e a muleta, e semelhanças antropomórficas entre o formato da América do Sul e essas figurações. Por exemplo, enquanto ela canta, ‘Salva-me, ajuda-me’, desenho uma muleta. Quando mostraram esse vídeo no MoMA, em Nova York, essa palavra precisou ser traduzida como *crutch*, perdendo o sentido fonético original” (Geiger, 2012: 23-24). Ver também Diego (2008).

opondo-lhes o *Italian Thought* (Esposito, 2016). Essa alternativa de uma biopolítica afirmativa instala-se, pois, no *exterior*, porque, para Esposito, só o fora, entendido como afirmação, atinge autêntica eficiência política e, nesse sentido, nem os “alemães”, nem os “franceses” conseguem compreender a lógica da ação, simultaneamente política e filosófica. A negatividade frankfurtiana é tão politicamente idealista, ilusa e civilizatória, a seu ver, quanto a elegante neutralização francesa, extraviada em leituras impolíticas. No entanto, a politicidade afirmativa do *Italian Thought*, segundo Esposito, resgataria os desenvolvimentos prévios de Deleuze e Foucault em torno da “vida” e das noções de “exceção” e “comunidade”, que, mesmo com discrepâncias, colhemos também em Agamben. Em suma, as abordagens ditas pós-modernas focam o fracasso da modernidade (Jameson, 1991; Wallis, 2001; Sloterdijk, 2007; Buck-Morss, 2000; Meillassoux, 2015), quando seria mais justo e apropriado, talvez, falarmos de fracasso da modernização (confundida com a modernidade), porque esta, de fato, não cessa de fracassar, não só no plano técnico (já que, longe de incluir setores antes marginais, aumenta, sem cessar, os banidos de seu sistema), mas também no plano político, como fracasso da vida moral e como destruição das condições etiológicas dessa mesma vida,⁴ em grande parte, como salienta Jean-Luc Nancy, porque o próprio conceito de democracia tornou-se um caso exemplar de insignificância.

Forçada a representar o todo da política virtuosa e a única maneira de garantir o bem comum, a palavra democracia, inseparável do próprio conceito de modernidade, acabou não só absorvendo, mas até mesmo dissolvendo todo caráter problemático, toda possibilidade de interrogação ou, tão somente, toda chance de se questionar (Nancy, 2009: 77-94; Siscar e Natali, 2016; Guénard, 2016; Agamben, 2015b). A democracia contemporânea (a modernidade) passa, então, por uma mutação cultural tão profunda que ganha valor antropológico residual, juntamente com as transformações técnicas e econômicas de que é solidária. O paradoxo reside no fato de que o conceito designa, de um lado, as condições das práticas possíveis de organização social, sem qualquer intervenção de um princípio transcendente, mas, ao mesmo tempo, o que hoje chamamos de moderno designa igualmente uma Ideia do homem, subtraída a toda aliança com um além-mundo. Chegado o caso, os ministérios ou secretarias de modernização, mais do que alavancas de livre circulação, podem até se tornar diabólicos instrumentos de ajuste econômico. A democracia contemporânea compromete, assim, ontologicamente o homem, e não apenas o cidadão. Segue-se daí que, como política, a democracia, não

4 Ver Calinescu (1987); Compagnon (1996); Kojève (2002); Lefebvre (1969); Debord (1997); Habermas (2002); Descombes (1979); Badiou (2013); Horkheimer e Adorno (1985); Benjamin (2006); Jay (2008); Rabaté (1993); Osborne e Alliez (2013); e De Duve (1989).

podendo ser fundada sobre um princípio transcendente, é necessariamente fundada, ou infundada, sobre a própria ausência de natureza humana. Daí também a hipótese maior da biopolítica italiana (Agamben, Esposito) de que o povo não pode ser adscrito ao Povo, permanecendo, então, como resto inassimilável (Gentili e Stimilli, 2015; Esposito, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b, 2013; Agamben, 2009, 2016), o que pode avaliar-se, enfim, como o desejo de a política ultrapassar-se a si mesma, eliminando-se como esfera separada, absorvendo e dissolvendo o Estado. A partir desse expurgo da política, de que o neoliberalismo é o ápice *Kitsch*, decorre não somente uma ambivalência, como também a simples insignificância do conceito de democracia moderna (ou modernidade democrática), que prioriza a questão da representação de significantes institucionalizados em detrimento da presença dos significantes vazios (o antagonismo que, à falta de melhor rótulo, discrimina-se como *populismo*).⁵ Em entrevista recente, Jacques Rancière destaca que

[...] la démocratie c'est un mode d'action, ce n'est pas un choix. Donc les institutions démocratiques sont des institutions qui permettent de l'initiative, qui permettent la mise en œuvre d'une intelligence qui est l'intelligence de n'importe qui. Il faut créer les conditions pour que les plus grands nombres aient effectivement une initiative, participent de fait à une vie politique. Ce qui ne veut pas dire que tout le monde participe, mais ça veut dire qu'il n'y a pas de confiscation. (Rancière e Lancelin, 2017)

Mas aqui tocamos a questão do Estado, que se traduz, na partilha de tradições, em tendências bastante inequívocas, já que vivemos, não apenas no Brasil, mas também na Europa, sob um golpe de Estado financeiro que, na forma de um estado de exceção, suspende as regras do jogo que nos eram conhecidas.

Mesmo correndo o risco de ser esquemático, e provavelmente injusto, dado o atual processo de desmontagem das universidades, notadamente das estaduais, o que talvez seja prenúncio do que aguardam algumas federais, diria que, nas universidades de massa, multitudinárias, que responderam, nos anos 1960-1970, a um anseio de modernização da sociedade brasileira, imperaram ora as tendências formal-estrutu-

5 “A soberania não é fundada nem no *logos*, nem no *mythos*. Desde seu nascimento, a democracia [...] sabe-se infundada. É sua sorte e sua fraqueza: nós estamos no coração desse quiasma” (Nancy, 2009). Ver também Nancy (2005, 2010a, 2010b, 2016).

ralistas, ora as tendências historicista-dialéticas, mas, em instituições mais recentes, tanto em capitais emergentes quanto no sistema das universidades particulares confessionais, tenderam a se firmar abordagens mais atuais, que incluíram a psicanálise, a semiótica, a desconstrução, a esquizoanálise. Se a primeira tendência construiu-se, em grande parte, a partir das oposições matéria *versus* forma ou altas literaturas *versus* formas simples, a segunda, porém, buscou pensar, para além das dicotomias, a historicidade (a *diferença*) de obras e imagens, no sentido da *Vorgeschichte* (proto-história) e da *Nachgeschichte* (pós-história), que lhes atribuía Walter Benjamin. Nossa abordagem do problema compartilha a negatividade [*Nicht*] e o diferimento [*Nach*], porque a história não são apenas tradições (e pesquisa), mas sobrevivências (portanto, estudo). Relembremos, a título conclusivo, a observação de um dos ícones da French Theory, Jacques Derrida:

On pense dans les Humanités qu'on ne peut pas et ne doit pas se laisser enfermer dans le dedans des Humanités. Mais cette pensée, pour être forte et conséquente, requiert les Humanités. Penser cela, ce n'est pas une opération académique, spéculative ou théorique. Ni une utopie neutre. Pas plus que le dire n'est une simple énonciation. C'est sur cette limite toujours divisible, c'est à elle que ce qui arrive arrive. C'est elle qui en est affectée et qui change. C'est elle qui, parce qu'elle est divisible, a une histoire. Cette limite de l'impossible, du « peut être » et du « si », voilà le lieu où l'université divisible s'expose à la réalité, aux forces du dehors (qu'elles soient culturelles, idéologiques, politiques, économiques ou autres). C'est là que l'université est dans le monde qu'elle tente de penser. Sur cette frontière elle doit donc négocier et organiser sa résistance. Et prendre ses responsabilités. Non pas pour se clore et pour reconstituer ce fantasme abstrait de souveraineté dont elle aura peut-être commencé à déconstruire l'héritage théologique ou humaniste, si du moins elle a commencé à le faire. Mais pour résister effectivement, en s'alliant à des forces extraacadémiques, pour opposer une contre-offensive inventive, par ses oeuvres, à toutes les tentatives de réappropriation (politique, juridique, économique, etc.), à toutes les autres figures de la souveraineté. (Derrida, 2001: 77-78)

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Che cos'è la filosofia?*. Macerata: Quodlibet, 2016.
- _____. Ideia da vocação. In: _____. *Ideia da prosa*. 1985a.
- _____. *Ideia da prosa*. 1985b.
- _____. *L'avventura*. Roma: Nottetempo, 2015a.
- _____. *O que é o contemporâneo*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- _____. *Signatura rerum: sul metodo*. Turim: Bollati Boringhieri, 2008.
- _____. *Stasis: la guerra civile come paradigma politico. Homo sacer, II, 2*. Turim: Bollati Boringhieri, 2015b.
- _____. *Studenti*. 15 maio 2017. Disponível em: <<https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- AIRA, César. *Um acontecimento na vida do pintor viajante*. Trad. Paulo Andrade Lemos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- _____. *Una aventura*. Buenos Aires: Mansalva, 2017.
- ALBERTI, Rafael; FERRARI, León. *Escrito en el aire*. Buenos Aires: La Marca, 2016.
- ATTRIDGE, Derek. *The singularity of literature*. Londres: Routledge, 2004.
- BADIOU, Alain. *La aventura de la filosofía francesa: a partir de 1960*. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Org. Willi Bolle. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BODEI, Remo. *Limite*. Bologna: Mulino, 2016.
- BORGES, Jorge Luis. La aventura y el orden. In: _____. *El tamaño de mi esperanza*. Buenos Aires: Seix Barral, 1994. p. 70.
- BUCK-MORSS, Susan. *Dreamworld and catastrophe: the passing of mass utopia in East and West*. Cambridge: MIT Press, 2000.
- CALINESCU, Matei. *Five faces of modernity*. Durham: Duke University Press, 1987.
- CASSIN, Barbara. *Más de una lengua*. Trad. Vera Waksman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- COCCIA, Emanuele. *La vie des plantes: une métaphysique du mélange*. Paris: Payot & Rivages, 2016.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DE DUVE, Thierry. *Au nom de l'art: pour une archéologie de la modernité*. Paris: Minuit, 1989.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DERRIDA, Jacques. *L'université sans condition*. Paris: Galilée, 2001.

- DESCOMBES, Vincent. *Le Mème et l'Autre: quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*. Paris: Minuit, 1979.
- DIEGO, Estrella de. *Contra el mapa: disturbios en la geografía colonial de Occidente*. Madrid: Siruela, 2008.
- DONOGHUE, Frank. *the last professors: the corporate university and the fate of the humanities*. Nova York: Fordham University Press, 2008.
- ERNOUT; MEILLET. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951.
- ESPOSITO, Roberto. *Bios: biopolítica e filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2010a.
- _____. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007a.
- _____. *Da fuori: una filosofia per l'Europa*. Turim: Einaudi, 2016.
- _____. *Due: la macchina della teologia política e il posto del pensiero*. Turim: Einaudi, 2013.
- _____. *Immunitas: protección y negación de la vida*. Trad. Luciano Padilla López. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- _____. *Pensiero vivente: origine e attualità della filosofia italiana*. Turim: Einaudi, 2010b.
- _____. *Termini della politica: comunità, immunità, biopolítica*. Milão: Mimesis, 2008.
- _____. *Terza persona: politica della vita e filosofia dell'impersonale*. Turim: Einaudi, 2007b.
- FERRALL, James Stephen. *Dansk-engelsk Ordbog*. Copenhagen: Gyldendal, 1845.
- FLUSSER, Vilém. Gênese e estrutura. *O Estado de São Paulo*, Suplemento Literário, p. 5, 4 jan. 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Omnès et singulàtim: por uma crítica da razão política*. Trad. H. Jahn. *Novos Estudos Cebrap*, n. 26, p. 77-99, mar. 1990.
- GEIGER, Anna Bella. Depoimento. *Cadernos EAV 2009*, Encontros com Artistas, p. 23-24, 2012.
- GENTILI, Dario; STIMILLI, Elettra (Ed.). *Differenze italiane. Política e filosofia: mappe e sconfinamenti*. Roma: DeriveApprodi, 2015.
- GROYS, Boris. *Introduction to antiphilosophy*. Trad. David Fernbach. Londres: Verso, 2012.
- GUÉNARD, Florent. *La démocratie universelle: philosophie d'un modèle politique*. Paris: Seuil, 2016.
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.
- JAY, Martin. *A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. 1923-1950*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- KOJÈVE, Alexandre. *Introdução à leitura de Hegel*. Rio de Janeiro: Contraponto / Eduerj, 2002.

- LACAN, Jacques. O aturdido. In: _____. *Outros escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 449.
- LEFEBVRE, Henri. *Introdução à modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Ed. crítica Benedito Nunes. Paris: Unesco; Florianópolis: UFSC, 1988.
- MAC ORLAN, Pierre. Aventure. *Aventure*, n. 1, p. 1, nov. 1921.
- MEILLASSOUX, Quentin. *Después de la finitud: ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.
- MESCHONNIC, Henri. *Pour sortir du postmoderne*. Paris: Klincksieck, 2009. (Notadamente o sétimo capítulo: “L’aventure est le roman de la pensée”.)
- _____. *Spinoza, poème de la pensée*. Paris: Mame, 2002.
- MORAES NETO, Prudente. Aventura. *Verde*, ano 1, n. 3, p. 14, nov. 1927.
- NANCY, Jean Luc. *Demanda: literatura e filosofia*. Trad. J. C. Penna et al. Florianópolis: UFSC; Chapecó: Argos, 2016.
- _____. *Être singulier pluriel*. Paris: Galilée, 1996.
- _____. *Identité: fragments, franchises*. Paris: Galilée, 2010a.
- _____. *L’adoration (déconstruction du christianisme 2)*. Paris: Galilée, 2010b.
- _____. *La décloison (déconstruction du christianisme, I)*. Paris: Galilée, 2005.
- _____. *La démocratie finie et infinie*. In: _____. *Démocratie, dans quel état?*. Paris: La Fabrique, 2009. p. 77-94.
- OSBORNE, Peter; ALLIEZ, Éric. *Spheres of action: art and politics*. Londres: Tate Publishing, 2013.
- RABATÈ, Jean-Michel. *La pénultime est morte: spectrographies de la modernité*. Paris: Champ Vallon, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques LANCELIN, Aude. *La guerre des idées. En quel temps vivons-nous?* Entretien avec Jacques Rancière. 7 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.elcorreo.eu.org/En-quel-temps-vivons-nous-Entretien-avec-Jacques-RANCIERE>>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- SIMMEL, George. La aventura. In: _____. *Cultura femenina y otros ensayos*. Trad. G. Imaz. Madri: Revista de Occidente, 1934. p. 121-138.
- SISCAR, Marcos; NATALI, Marcos. *Margens da democracia: a literatura e a questão da diferença*. Campinas: Unicamp / Edusp, 2016.
- SLOTERDIJK, Peter. *En el mundo interior del capital: para una teoría filosófica de la globalización*. Madri: Siruela, 2007.
- WALLIS, Brian (Ed.). *Arte después de la modernidad: nuevos planteamientos en torno a la representación*. Trad. C. del Olmo e C. Rendueles. Madri: Akal, 2001.

Aceleração histórica e crise das humanidades

Rodrigo Turin

O objetivo deste texto é ofertar uma leitura sucinta e esquemática de certos efeitos que a aceleração vivenciada pela sociedade contemporânea tem produzido na inserção e na legitimação social das humanidades. Para isso, realizo uma breve discussão sobre a aceleração como fenômeno histórico, delimitando as principais características que a conformaram na rede semântica moderna, assim como as mutações que esse fenômeno vem sofrendo e que se expressam em novos vocábulos hegemônicos da modernidade tardia. A partir dessa discussão, busco apontar para o processo de esvaziamento dos pressupostos que orientavam a inserção das humanidades no sistema de ensino, vinculando-as a concepções de temporalidade e de subjetividade específicas, e para as formas atuais de organização e mensuração que regem as atividades de pesquisa e de ensino, informadas pelas novas expectativas de uma sociedade hiperacelerada. A discussão sinaliza, ao final, de que modo as políticas e as lutas em torno do lugar das humanidades na sociedade também devem ser entendidas como “políticas do tempo”.

A aceleração como fenômeno histórico

É relativamente recente o esforço de uma maior reflexão e sistematização do fenômeno da aceleração social e histórica. Se ela aparece tematizada em diferentes textos desde o final do século XVIII, não foi objeto de uma investigação teórica aprofundada até o último terço do século XX. Ainda que autores como Georg Simmel e Henry Adams tenham apontado elementos para isso, pode-se dizer que é com

trabalhos como o do historiador alemão Reinhart Koselleck que ela passa a ganhar o *status* de um fenômeno central na elaboração de uma teoria da modernidade e, hoje, da condição “pós-moderna” ou da “modernidade tardia” (Koselleck, 2014).¹

Em suas investigações do surgimento do conceito moderno de história, Koselleck aponta a experiência da aceleração como uma das características que especificam o surgimento de um tempo propriamente histórico, separado do tempo da natureza. Como afirma o historiador alemão: “a mudança moderna é aquela que provoca uma nova experiência temporal: a de que tudo muda mais rapidamente do que se podia esperar até agora ou do que havia sido experimentado antes” (Koselleck, 2014: 153). Duas teses orientam sua interpretação desse fenômeno: a) a experiência da aceleração vincula-se ao processo mais amplo de desnaturalização do tempo; e b) a inteligibilidade e a elaboração discursiva dessa nova experiência ocorreram, em parte, por meio da herança da tradição escatológica cristã, com sua perspectiva temporal futurocêntrica e redentora.

No que diz respeito à primeira tese, da desnaturalização do tempo, vincula-se aos efeitos dos avanços técnicos e da Revolução Industrial, que propiciaram um esgarçamento das barreiras naturais, encurtando o tempo das locomoções espaciais, assim como a intensificação da produtividade. Um corolário disso é a própria abstração do tempo, que deixou de ser medido em função de atividades específicas e que qualificavam seus ritmos temporais para ser metrificado de modo a poder ser calculado e descontextualizado das práticas, sendo o relógio das fábricas e os acordos internacionais de coordenação de horários suas maiores expressões materiais. A aceleração poderia ser, desse modo, tanto medida quanto sincronizada, conformando aquele tempo vazio tematizado por Walter Benjamin. Tal processo de abstração permitiu ainda o surgimento do tempo reificado, passível de tornar-se mercadoria (Martineau, 2015).

Já no que diz respeito à herança apocalíptica, ela ofereceu um esquema a partir do qual pensar essa nova experiência de abreviação do tempo. Na tradição escatológica, a vinda abrupta do Messias, anunciada figurativamente em sinais terrenos, produziria uma abreviação do tempo da salvação, rompendo a divisão entre o aqui e o além. É essa dimensão teleológica da redenção que permitiu figurar a intensificação do movimento como abreviação e aceleração da espera terrena. E é dessa dimensão

1 Para além dos trabalhos de Koselleck, o problema da aceleração social já ganhou uma fortuna bibliográfica relativamente extensa, principalmente nas áreas da sociologia e geografia, desde os trabalhos pioneiros de Paul Virilio, Manuel Castells e David Harvey, até as reflexões contemporâneas de Hartmut Rosa, Anthony Elliott, William Scheuerman, John Urry, John Tomlinson, Robert Hassan, Barbara Adam, Jonathan Crary, Judy Wajcman, Paul Rabinow, Wayne Hope, entre outros.

teleológica (e teológica) que a modernidade poderia formular uma noção própria de aceleração histórica. Como afirma Koselleck (2014: 161), “o conceito de aceleração, impregnado da história da filosofia a partir do século XVIII, só podia ser usado de forma sensata quando era possível identificar um objetivo que precisava ser alcançado de forma acelerada. Temos aqui a analogia com a determinação da meta extratemporal, já presente nos textos apocalípticos”. No entanto, em vez dessa meta extratemporal, presente na tradição escatológica, é o futuro propriamente histórico que passa agora a ser buscado como redenção na modernidade. A partir dessa espécie de “reocupação funcional” — para usar o termo de Blumenberg —, “a oposição entre passado e futuro passa a ocupar a posição central, dispensando a oposição entre aquém e além” (Koselleck, 2014: 171). Diferentemente da abreviação do tempo que vem de fora, como interrupção divina, é a própria história, como processo singular, em sua imanência, que se vê acelerada e à disposição da ação política. Em ambas as posições, o traço comum permanece sendo a determinação do objetivo, “da teleologia, de um *télos* que deve ser alcançado em prazos cada vez mais curtos” (Koselleck, 2014: 176).

Para os objetivos deste texto, é importante reter essa associação fundamental entre aceleração e *télos* na modernidade. Todos os conceitos fundamentais sociopolíticos mapeados pela história dos conceitos, seja em âmbito alemão, seja em âmbito ibero-americano, indicam essa relação de sentido que qualifica a aceleração, visando sempre a determinado fim (Sebastián, 2014). O próprio conceito de “progresso”, ou conceitos como “desenvolvimento”, “formação”, “planificação” e “projeto”, qualificam-se semanticamente a partir da perspectiva de um sentido determinado a ser buscado, preenchendo o futuro como instância temporal de realização. É essa dimensão teleológica do conceito moderno de história que garantia sua singularidade como horizonte de eventos da humanidade. Junto com essa forma de temporalização, o conceito de história também compartilharia com os demais conceitos da rede semântica moderna outras três características fundamentais, às quais voltarei: democratização, ideologização e politização (Koselleck, 2006).

Diferentes estudos têm apontado para um esvaziamento desses conceitos estruturais da modernidade clássica. Para alguns autores, inclusive, como o economista e sociólogo Wolfgang Streeck (2016), estaríamos vivendo um novo *Sattelzeit*, um tempo de transição, comparado àquele que Koselleck mapeou entre 1750 e 1850. E um dos principais fatores para essa desestabilização seria, justamente, uma nova onda de aceleração, que passou a afetar assimetricamente diferentes esferas sociais desde as décadas de 1970 e 1980, produzindo também uma assincronia sistêmica entre elas.

Um trabalho que vem ganhando destaque nesse debate, justamente por tentar conciliar uma visão teórica sistêmica com uma grande quantidade de dados empíricos, é a pesquisa de Hartmut Rosa. Para o sociólogo alemão, o processo de hiperaceleração da sociedade atual seria um aprofundamento das bases estruturais que conformaram a sociedade moderna, intensificada pelas novas condições tecnológicas e do capitalismo global (Rosa, 2010). Entendendo que a aceleração ocorre de formas distintas em diferentes esferas sociais, ele busca investigar, no entanto, como essas formas de aceleração relacionam-se umas com as outras, criando uma espécie de máquina de moto contínuo, denominada por ele “espiral de aceleração”. Assim, haveria uma aceleração tecnológica, uma aceleração social e uma aceleração do ritmo de vida, movidas por três forças equivalentes: econômica, cultural e estrutural (diferenciação). Cada uma dessas formas de aceleração e suas forças teriam efeitos nas demais. Na modernidade clássica, essas formas e forças de aceleração puderam conviver de modo mais ou menos sincronizado nas sociedades capitalistas ocidentais, encontrando no Estado-nação e nas demais instituições modernas a ele vinculadas mecanismos eficientes de controle (caso, entre outras, do sistema educacional). O que caracterizaria nossa modernidade tardia, segundo Rosa, seria a perda da capacidade de manter sincronizadas essas diferentes esferas, a hiperaceleração nos subsistemas causando uma ruína do próprio sistema que as gerou.

Assim, por exemplo, a hiperaceleração do mercado financeiro atual já não poderia ser coordenada com as exigências da temporalidade do Estado democrático. Se, antes, os Estados podiam mediar e canalizar os projetos sociais e culturais de “libertação” e de “autonomia” (ainda que assimétricas socialmente) de acordo com o gerenciamento de uma política econômica, hoje cada vez menos parecem conseguir exercer essa função centralizadora. Daí o progressivo esvaziamento da fórmula keynesiana que dominou a relação entre Estado e economia nas sociedades ocidentais desde a segunda metade do século XX, dando lugar a uma crise estrutural também na relação entre capitalismo e democracia (Brown, 2009). Como afirma Rosa (2013), “assistimos à dessincronização entre a rapidez do mundo da finança e dos fluxos de capitais, de um lado, e da política, de outro. Aquelas, pela pressão à aceleração e à decisão induzida, levam esta a abandonar certos princípios fundamentais da democracia parlamentar”. Expressão disso é a sensação corrente hoje, em diferentes países, de um “esvaziamento” de representação política, uma vez que a velocidade do capital financeiro cobra dos Estados medidas cada vez mais rápidas e que não podem seguir a temporalidade própria dos mecanismos representativos, parlamentares, sobre os quais se assentam (Rosa e Scheuerman, 2009).

No nível do ritmo de vida, as percepções subjetivas de mudança temporal passam, cada vez mais, de um horizonte intergeracional para um intrageracional, marcado por uma série de rupturas na vida pessoal (casamentos, mobilidade) e profissional (carreira), rompendo, assim, com a possibilidade de organização de uma vida como totalidade biográfica, no sentido daquele “homem histórico-universal” oitocentista (Elliot, 2010). No nível histórico, “a história não nos aparece mais como um processo dinâmico, orientado e politicamente controlado, mas ela assume a forma de um espaço quase estático[,] onde se desenrolam, paralelamente ou sucessivamente, histórias” (Rosa, 2013: 97). Ou ainda, como afirma Alexandre Escudier (2008): “A ‘urgência’ substitui então definitivamente o lugar do ‘projeto’, enquanto a heteronomia dos subsistemas econômicos e tecnoindustrial substitui o ideal moderno de autonomia individual e coletiva.” Como consequência dessa nova condição temporal, em que a mudança já não pode ser entendida como processo, haveria a sensação de um tempo estático ou suspenso, assim como a organização memorial fragmentada dessas histórias paralelas.

Um dos fenômenos mais destacados desse processo de hiperaceleração e dessincronização social apontado por Rosa é o aparecimento de mecanismos de desaceleração. Para ele, a proliferação de museus, a busca de memória e outras experiências equivalentes devem ser entendidas como “princípios de compensação” em um mundo cada vez mais acelerado. Conjugando a teoria sistêmica de Niklas Luhmann com a análise da modernidade de Hermann Lübbe, Rosa defende que a hiperaceleração social produz uma destemporalização da vida e, por fim, da própria história (Rosa, 2010: 301). Essa relação entre aceleração e desaceleração, tal como Rosa aponta, pressupõe, no entanto, a concepção da sociedade como um ente holístico, na forma de um sistema autopoietico. De todo modo, Rosa parece não conseguir expor com a mesma eficiência essa relação entre as forças de aceleração e determinadas manifestações de desaceleração. Afinal, por que grupos sociais diferentes estariam reagindo de forma coordenada a uma mesma pressão geral “do tempo”? Fenômenos distintos, como as políticas de patrimonialização, as lutas nas comissões de verdade ou o passado comodificado, seriam meras reações ou epifenômenos produzidos por aquela espiral sistêmica de aceleração? Seriam as diferentes práticas de retenção ou de desaceleração formas vicárias de cuidar de um passado que já não importa aos executivos e organizadores do mundo financeiro? A concepção essencialmente holística que alimenta a análise de Rosa força-o a encaixar essas anomalias em seu modelo teórico, normalizando-as como partes negativas da totalidade do sistema. Não há em sua aná-

lise, por exemplo, as dimensões conflitivas e políticas que podem manifestar-se nessas diferentes esferas sociais (Bourdieu, 2001). Em que medida formas de desaceleração, em vez de serem entendidas na lógica da “compensação”, não podem ser mais bem entendidas como disputas e conflitos de uma “política do tempo” (Chollet, 2011)?

Como destacam autores como Sarah Sharma, Judy Wajcman, Anthony Elliot e Wayne Hope, as análises holísticas de aceleração social tenderam a produzir tanto um determinismo tecnológico e/ou econômico quanto uma visão uniforme da experiência temporal da sociedade, quando seria mais prudente pensar de que modo diferentes esferas e grupos sociais agem e reagem aos mecanismos tecnológicos de nosso cotidiano e às pressões do mercado financeiro (como os movimentos *slow*) (Koepnick, 2014), assim como, de outro lado, há um “tempo discricionário”, ou seja, uma distribuição desigual na forma como a aceleração afeta assimetricamente esses grupos, envolvendo as dimensões de classe e de gênero (Wajcman, 2015). Como mostrou Sarah Sharma, em um mesmo “fato” social, como aulas de ioga para executivos ou restaurantes de *slow food*, encontram-se diferentes temporalidades, coexistindo de forma tensa e assimétrica, não sendo possível tomá-las como signos estáveis de algum “tempo contemporâneo” (Sharma, 2014).

Novas formas de temporalidade e o esvaziamento das humanidades

Não é possível pensar a criação das instituições modernas de pesquisa e ensino e a posição ocupada pelas humanidades sem levar em consideração as metas históricas que as orientaram.² Ao visitar os textos fundadores dessas instituições, como o de Humboldt, vemos como os conceitos de “autonomia” e de “liberdade” são elaborados como condições necessárias à “formação” de um indivíduo integral, aquilo que Goethe chamou de “indivíduo universal-histórico” (Humboldt, 2003; Dilthey, 2010). Por mais que houvesse tensões entre as demandas de um ainda incipiente mercado de trabalho especializado e as expectativas propriamente pedagógicas, sempre estas puderam manter-se como substrato último de legitimação do sistema de ensino, na medida em que promoviam esse trabalho de sincronização social e política, fazendo o indivíduo parte de seu tempo e, com isso, incorporando determinado senso de orientação histórica (Assmann, 1994: 25). É essa equação entre ensino e formação, sedimentada em determinada experiência histórica, que parece estar se exaurindo de

² O argumento dessa parte do texto é desenvolvido com mais profundidade em Turin (2018).

conteúdo, sendo substituída agora pelos princípios das “capacidades”, da “excelência” e da “flexibilidade”, tal como promovidos por organizações supranacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seu Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês para Programme for International Student Assessment) (Collini, 2017; Nussbaum, 2015).

O modelo humboldtiano, associando a autonomia da pesquisa e do ensino como condições para a formação do aluno, parece cada vez mais entrar em colapso diante de três fatores maiores que vêm afetando as universidades: a massificação, a mercantilização e a internacionalização (Barcan, 2013).³ Revelando-se uma tendência global, ela também se manifesta em sua particularidade no acelerado processo de expansão da universidade brasileira, no que diz respeito tanto à extensão das graduações, ocorrida desde o início dos anos 2000, quanto à profissionalização da pós-graduação, como pode ser percebido, por exemplo, em documentos como o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 (Brasil, 2010; Araujo, 2017; Silva e Spears, 2012). De todo modo, independentemente desse contexto nacional, as universidades brasileiras não deixam de compartilhar certas características gerais que vêm afetando as instituições de ensino na modernidade tardia. A transformação do ensino em um produto de “excelência” a ser vendido, as novas demandas de um mercado de trabalho em constante transformação, as novas modalidades de mensuração do trabalho intelectual e pedagógico, a precarização dos contratos são algumas dessas características comuns a um novo horizonte global das universidades e das escolas. Como afirmaram os organizadores de um volume sobre a educação nos tempos atuais: “Em vários aspectos, espera-se agora das instituições educacionais que assumam as qualidades e as características do ‘capitalismo rápido’[,] e isso envolve não apenas

3 A tensão que envolve a herança do modelo humboldtiano e as novas pressões sociais diante da universidade revela-se conscientemente tematizada em documentos, como o já citado PNPG: “No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional. Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas não humboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo. Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado. Em consequência, será preciso criar mais de um sistema de avaliação e depurar diferentes critérios de teor acadêmico e não acadêmico, ajustados para as diferentes situações e necessidades, como no mestrado profissional” (Brasil, 2010: 128).

mudanças nas práticas e nos métodos organizacionais, mas também a adoção de novas relações sociais, valores e princípios éticos” (Ball et al., 2007).

No que diz respeito especificamente às disciplinas de humanas, os processos de aceleração e de assincronia social têm gerado diferentes pressões, que, por sua vez, vêm produzindo uma sistemática “crise das humanidades”. Se, até meados do século XX, a disciplina histórica e as humanidades, como um todo, serviram como elemento central de sincronização social — seja de uma memória nacional no seio da história universal, seja entre as diferentes esferas econômicas, políticas e culturais da sociedade, sintetizadas em noções como a de “época” —, hoje, por sua vez, elas parecem cada vez mais encontrar dificuldades de, ao mesmo tempo, atender às distintas e candentes demandas sociais e acomodá-las nas formas narrativas e pedagógicas herdadas por sua própria tradição. Os novos conteúdos de experiência já não conseguem encaixar-se sem conflitos nos conteúdos pressupostos de sua forma curricular. Os recentes e intensos debates acerca da BNCC, no que diz respeito ao currículo de história, são eloquentes em sinalizar essa desestabilização entre a forma herdada e novos conteúdos de experiência (Turin, 2018). Em vez de ofertar uma visão homogênea da historicidade nacional, pautada por uma identidade englobante, cobra-se da disciplina histórica que seja capaz de representar as diferentes identidades sociais, étnicas e de gênero, com suas dimensões éticas e políticas. Ao mesmo tempo, os recentes movimentos contra as humanidades, como o representado pelo Escola Sem Partido, reagem a essas novas demandas e cobram das instituições de ensino um pragmatismo supostamente neutro, voltado tanto às necessidades imediatas do mercado quanto ao reforço dos valores familiares. O que eles esperam, em última instância, é que o ensino seja dirigido a cada indivíduo, como mais um produto personalizado. Não por acaso universidades privadas já vendem seus cursos anunciando as aulas como *coaching*, essa nova forma de treinamento originada do mundo corporativo. Os princípios eminentemente individualizantes e concorrenciais do neoliberalismo vão conformando um novo *ethos*, que esvazia de sentido os pressupostos tradicionais de uma formação ofertada pelo modelo de ensino republicano, afetando profundamente o lugar e a legitimação das humanidades.

Soma-se a isso o papel das novas mídias na constituição de uma “memória global”, como destacaram Aleida Assmann e Sebastian Conrad, na qual as novas formas de sincronização de memórias, em um espaço globalizado ou transnacional, processam-se menos pela disciplina histórica escolar do que pela variedade de mídias disponíveis aos diferentes grupos sociais (Assmann e Conrad, 2010). A oferta e o

consumo de passados fragmentam-se em nichos específicos, na mesma chave dos produtos personalizados. De outro lado, as recorrentes acusações de “inutilidade”, movidas por novas demandas de um mercado neoliberal, apontam para o esgotamento de suas formas tradicionais de legitimidade (Ordine, 2016).

Todos esses fatores, aqui apenas indicados, apontam para um esvaziamento estrutural do lugar social das humanidades e de suas formas de legitimidade. Enquanto na modernidade clássica elas se inseriam em uma rede semântica organizada em função de conceitos como “progresso”, “formação” e “desenvolvimento”, hoje elas enfrentam a pressão de categorias como as de “flexibilidade”, “excelência” e “eficiência”. A noção de “flexibilidade”, por exemplo, que está no centro desse processo, caracteriza-se por uma abertura espaçotemporal sem qualquer *télos* estruturante. Diz respeito à capacidade de reação (mais do que de ação) a um estado de movimento contínuo e hiperacelerado, mas que não se dirige a nenhum lugar específico. Tornando-se um vocábulo comum, hoje, para expressar diferentes experiências em uma mesma forma temporal, o conceito de “flexibilidade” traz em si uma transformação sensível na concepção de história, esvaziando as diversas dimensões teleológicas, carregadas de futuro, que qualificaram sua dimensão processual desde a modernidade clássica.

Uma visão mais esquemática dessa transformação, assim como suas implicações sociopolíticas para as humanidades, pode ser expressa a partir da comparação das características semânticas que essa nova rede conceitual traz em relação àquela da modernidade tardia, mapeada por Koselleck. Como dito antes, para o historiador alemão os conceitos modernos detinham quatro características principais: temporalização, democratização, ideologização e politização. Ou seja, conceitos como “revolução” ou “formação” indicavam, ao mesmo tempo, um horizonte de ação orientado para o futuro (temporalização), a abrangência de camadas cada vez mais amplas da sociedade (democratização), assim como a disputa de valores, de visões de mundo e a tomada de partido por meio do uso dos conceitos (ideologização e politização). Com as novas categorias que surgem em nossa modernidade tardia, algo bastante distinto parece ocorrer. Conceitos como “flexibilização” e “eficiência” seriam marcados por novas características semânticas: a quebra da ideia de continuidade e de processo em uma série de presentes (destemporalização); o privilégio das distinções identitárias em detrimento dos amplos conceitos unificadores da modernidade (diferenciação); por fim, uma forma de adesão despolitizada, calcada na suposta neutralidade presente em conceitos como “eficiência”, “excelência” e “transparência”, que pairam acima das antigas posições de “esquerda” ou de “direita” (desideologização e desmobilização).

Teríamos, assim, um sensível deslocamento na rede semântica da modernidade tardia, configurando novas dimensões de temporalidade, como pode ser expresso no quadro a seguir:

Modernidade	Modernidade tardia
Temporalização	Destemporalização
Democratização	Diferenciação
Ideologização	Neutralidade
Politização	Desmobilização

Se não é possível pensar a inserção institucional e a legitimidade social das disciplinas de humanidades sem associá-las à rede semântica moderna, com todas as suas implicações para a política e para a subjetividade, torna-se um desafio imaginar como essas mesmas disciplinas poderiam inserir-se na nova rede semântica configurada na sociedade contemporânea sem sofrer um forte esvaziamento dos pressupostos legados por sua tradição. Na modernidade, o papel tradicional das humanidades era possibilitar a formação dos sujeitos como indivíduos históricos, capazes de estabelecer vínculos temporais entre passado, presente e futuro, projetando-se subjetiva e politicamente; em nossa modernidade tardia, por sua vez, cada vez mais o que se cobra da educação é uma instrumentalização para que os indivíduos, concebidos como empresas de si mesmos, possam adquirir a flexibilidade necessária para adaptar-se a um mundo social hiperacelerado, reinventando-se continuamente de acordo com as necessidades do mercado, a fim de não perder a sagrada competitividade. A crise atual das humanidades seria, assim, fruto de uma mutação mais ampla e profunda dos próprios conceitos hegemônicos, a partir dos quais a própria sociedade e a temporalidade cotidiana são estruturadas.

O modelo empresarial da universidade e o novo *ethos* acadêmico

Para além da dimensão conceitual, essas mutações na experiência temporal da modernidade tardia também podem ser visualizadas a partir das novas técnicas e racionalidades que elas geram e das quais se alimentam. Um exemplo disso, que vem se instaurando com força no sistema de ensino, é o denominado “novo gerenciamento público” (*new public management*). Ele constitui-se em uma espécie de gramática

geral a partir da qual diferentes esferas tornam-se objeto de uma intervenção pautada por conceitos como “eficiência”, “transparência” e “*accountability*”.

Esses conceitos orientadores, como ressaltou Cris Shore (2008), transformam profundamente os contextos nos quais são aplicados. E é esta sua força: eles implicam uma forma de visibilidade (numérica) e de racionalidade que pode ser aplicada em diferentes esferas, independentemente da natureza das práticas ali desenvolvidas. Ao final, talvez a implementação desse vocabulário e desses procedimentos avaliativos nas diferentes esferas sociais (desde a política até a saúde e a educação) seja o grande motor de uma ressincronização que presenciamos na modernidade tardia, ou seja, aquilo que situa, em um mesmo tempo, em um mesmo ritmo temporal, as esferas sociais que vinham sendo dessincronizadas pela última onda de aceleração. E tal processo, é necessário dizer, deixa de ser capitaneado apenas pelos Estados-nação, mas passa a ser orquestrado por diferentes agências internacionais supraestatais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou ainda as diferentes agências de ranqueamento, que promovem aquilo que os cientistas políticos vêm chamando de “decisões induzidas”, deixando pouca margem às deliberações políticas, com sua temporalidade mais lenta.

A eficiência desses procedimentos e de sua racionalidade deve-se, em grande medida, a uma daquelas características mencionadas: sua despolitização. Como os conceitos da modernidade clássica caracterizavam-se essencialmente pela ideologização e politização, esses novos conceitos, que emergem e estruturam lógicas como a do novo gerenciamento público, são marcados por uma aparente neutralidade ideológica. Afinal, quem pode ser contra princípios como “transparência”, “eficiência” e “excelência”? Não por acaso, esses conceitos conseguem ser introduzidos e aplicados, mundo afora, por governos de orientação tanto à esquerda quanto à direita, mais sociais ou liberais. Eles despolitizam os discursos, assim como despolitizam as instituições.

Como destacou Chris Lorenz, uma das consequências típicas desse processo é a emergência de um regime de burocratas, inspetores, comissários e especialistas que acabam por erodir a própria autonomia das disciplinas (Lorenz, 2012). Normalmente traduzida em marcos quantitativos de avaliação, ela implica a imposição de uma lógica geral e abstrata não convergente com as especificidades e os sentidos de funcionamento das diferentes atividades mensuradas, gerando tanto uma deformação dessas próprias atividades quanto um apagamento daquelas não previstas ou não passíveis de tal mensuração. Sua adoção, portanto, não diz respeito apenas a um processo neutro de mensuração e avaliação, produzindo uma suposta transparência

e eficiência, mas implica a incorporação de toda uma forma de visibilidade e de racionalidade para a organização institucional (e seu aparato burocrático), para as atividades nela praticadas, para as relações entre seus agentes e, por fim, para a própria formação das subjetividades. Uma vez introduzida em um novo contexto, a lógica auditiva coloniza esse novo ambiente com vistas a torná-lo “auditável”, e seus efeitos são irreversíveis a curto prazo.

No que diz respeito à produção, ela não tem como não se tornar prioritariamente numérica. Mesmo esforços para adequar tecnicamente essas lógicas, a fim de averiguar a qualidade, acabam por ter pouco efeito. Afinal, o que qualifica a qualidade a ser aferida numericamente já vem conformado por aqueles conceitos, não seguindo necessariamente as qualidades que seriam internas e autônomas às práticas. Nesse sentido, o produtivismo não tem como deixar de ser uma de suas marcas mais fortes. Ao produzir um princípio eminente concorrencial que guia a relação entre os indivíduos e as instituições, a quantidade numérica sempre continuará a ser, nessa lógica, a meta, o critério último de distinção.

Mais do que cair em uma nefasta oposição entre produtivistas e não produtivistas (como se se tratasse de quem quer ou não quer trabalhar), talvez seja mais profícuo centrar a discussão na natureza da produção que orienta ou deve orientar as práticas universitárias. Se os números de produção da área de história ou de letras, por exemplo, são eloquentes ao mostrar uma “pujança”, pouco revelam de seus efeitos reais. Em um estudo focado no campo das letras, Jaime Ginzburg mostrou o descompasso entre a valorização da publicação em periódicos avaliados como A1 pela Capes e o uso, por meio de citações e debates, desses mesmos periódicos. De 85 artigos analisados, apenas três citações foram contabilizadas (Araujo, 2017). Portanto, um dos efeitos desse processo é a proliferação eunuca de artigos (ou de coletâneas) sem leitores, cujos efeitos em debates são cada vez menos perceptíveis. Do mesmo modo, se a comunidade de historiadores cada vez mais sente a necessidade de ocupar espaços para além das revistas especializadas, pouco consegue avançar em criar as condições que mobilizem os esforços para isso, relegando normalmente essas atividades a uma dimensão voluntarista e subjetiva, uma vez que os critérios de avaliação continuam a restringir cada vez mais sua produção e circulação a círculos estreitos.

Pensar a natureza da produção implicaria, ao final, pensar os conceitos que as orientam e sua temporalidade própria. Do modo como funciona hoje, a incorporação desses procedimentos tem gerado uma grave deformação e esvaziamento dos conceitos que fundaram as práticas avaliadas. Isso se mostra, por exemplo, no imenso

descompasso que existe entre os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A avaliação principal, ao centrar-se na pesquisa, como é feita hoje, dissocia o cotidiano do ensino e de seu planejamento, apagando ainda a dimensão fundamental da extensão, o que gera uma espécie de esquizofrenia por parte dos docentes-pesquisadores. Do mesmo modo, um modelo de avaliação centralizado, implicando a universalização de uma orientação de práticas, deixa poucas margens para a diversidade de contextos das universidades. Afinal, departamentos em universidades como a Universidade de São Paulo (USP) e ou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ou de universidades como do Vale do Jequitinhonha e do ABC Paulista não compartilham necessariamente das mesmas necessidades e nem se relacionam com seu entorno da mesma forma, mas são obrigados (como decisão induzida) a se adequar aos mesmos padrões numéricos. Em vez de a produção e a avaliação de um departamento serem projetadas associando pesquisa, ensino e extensão dentro das particularidades de cada universidade e de seu entorno, o que implicaria respeitar a autonomia desses espaços, vemos a centralização de um modelo avaliativo, que projeta uma universalidade implícita em seus critérios numéricos. Um claro caso no qual a eficiência nos números não caminha junto com a eficiência da instituição. E a lógica essencialmente concorrencial do modelo, que individualiza os departamentos e programas, deixa pouco espaço para que alguma mudança possa ocorrer a partir deles.

Essa lógica implica ainda, em grande medida, a incorporação por parte dos acadêmicos dessa mesma linguagem, afetando o modo como veem e avaliam a si próprios. Estudos vêm mostrando como essa cultura auditiva afeta o modo como os pesquisadores e professores percebem a si mesmos, conformando suas subjetividades: “ela os encoraja a medirem a si próprios e suas qualidades em função de critérios de produtividade exteriores, indicadores de performance e classificações usadas nos processos auditivos” (Shore, 2008: 21). A forte incidência, com caráter epidêmico, de ansiedade e depressão em professores e alunos nas universidades pode ser vista como um indicador dessa outra forma de aceleração sem *télos*, a produtividade, com seus medidores abstratos de gerenciamento. Não por acaso esses males são caracterizados por sua dimensão temporal: a depressão, como uma “doença de passado”; a ansiedade, como uma “doença de futuro”.

Essa nova racionalidade produz, afinal, como em todas as esferas nas quais se aplica esse modelo auditivo, um sujeito extremamente individualizado, essencialmente concorrencial, e que precisa incorporar um *ethos* sacrificial em seu cotidiano. Rosalind Gill (2010) mostrou, por exemplo, como os acadêmicos ingleses (por causa das refor-

mas ali ocorridas desde a década de 1980) tornaram-se modelos para o trabalhador neoliberal, ocupando seus finais de semana para cumprir metas, aceitando postos temporários sem remuneração, flexibilizando suas atividades independentemente de sua formação. Algo não muito distante de nosso cotidiano e de nossos alunos.

Nesse contexto, as disciplinas parecem estar diante de uma dupla opção: ou tentar legitimar-se diante dessas novas demandas e linguagens que vêm se impondo de fora com um vigor e uma velocidade incríveis (e, com isso, provando sua “produtividade” ou demarcando espaços onde possam “prestar serviços”); ou, então, buscar sua legitimação dentro dos princípios de autonomia da comunidade universitária e, com isso, defender essa própria autonomia como princípio e condição da produção de conhecimento. Nesse ataque que temos vivenciado às humanidades, em particular, e à universidade, como um todo, o maior risco que enfrentamos é corroer internamente as bases conceituais que (ainda) as sustentam minimamente. Ao aplicar vocábulos como “excelência”, “eficiência” e seus medidores quantitativos para estabelecimento de *rankings*, por exemplo, acabamos por vampirizar todas as práticas cotidianas da universidade e, com isso, mudamos radical e silenciosamente sua estrutura a médio prazo. Defender a universidade, assim como as próprias humanidades, não é tentar legitimá-la a partir de uma linguagem que aparentemente vai causar os efeitos de persuasão já colocados hegemonicamente em certas esferas sociais, como a econômica, mas, sim, fazer valer um vocabulário que lhe é próprio. *Não há um tempo natural no qual a universidade e as humanidades devam se encaixar; o que está em jogo, antes, é uma política do tempo envolvendo diferentes conceitos, esferas e instituições sociais.*

Referências

- ARAUJO, Valdeí Lopes de. O regime de autonomia avaliativo no sistema nacional de pós-graduação e o futuro das relações entre historiografia, ensino e experiência histórica. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, 2017.
- ASSMANN, Aleida. *Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1994.
- _____; CONRAD, Sebastian. Introduction. In: *Memory in a global age: discourses, practices and trajectories*. Nova York: Palgrave, 2010.
- AUERBACH, Eric. *Figura*. São Paulo: Ática, 1997.
- BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F.; MAGUIRE, Meg. *Education, globalization, and new times*. Nova York: Routledge, 2007.
- BARCAN, Ruth. *Academic Life and Labour in the New University*. Burlington: Ashgate, 2013.

- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPg (2011-2020)*. Brasília: Capes, dez. 2010. 2 v.
- BROWN, Wendy. Neoliberalism and the end of liberal democracy. In: _____. *Edgework: critical essays*. Princeton University Press, 2009.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHOLLET, Antoine. L'accélération au fondement de la modernité?. *Espaces Temps.net*, Livres, 20 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.espacestemp.net/articles/acceleration-au-fondement-de-la-modernite/>>.
- COLLINI, Stefan. *Speaking of universities*. Londres: Verso, 2017.
- CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DILTHEY, Wilhelm. Vivência e autobiografia. In: _____. *Filosofia e educação*. São Paulo: Edusp, 2010.
- ELLIOT, Anthony. *Reinvention*. Londres: Routledge, 2013.
- _____; URRY, John. *Mobile lives*. Londres: Routledge, 2010.
- ESCUDIER, Alexandre. Le sentiment d'accélération de l'histoire moderne: éléments pour une histoire. *Esprit*, p. 165-191, jun. 2008.
- GILL, Rosalind. Breaking the silence: the hidden injuries of neo-liberal academia. In: FLOOD, R.; GILL, R. (Ed.). *Secrecy and silence in the research process: feminist reflections*. Londres: Routledge, 2010.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.
- HASSAN, Robert. *Empires of speed: time and acceleration of politics and society*. Leiden: Brill, 2009.
- HOPE, Wayne. *Time, communication and global capitalism*. Londres: Palgrave, 2016.
- HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim. In: _____. *Um mundo sem universidades?*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.
- HUYSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- JASPERS, Karl. Ciência e verdade. *O que Nos Faz Pensar*, n. 1, 1989.
- KOEPNICK, Lutz. *On slowness: toward an aesthetic od contemporary*. Nova York: Columbia University Press, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. Existe uma aceleração da história?. In: *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto, 2014.
- _____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto, 2006.
- LORENZ, Chris. If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, n. 38, p. 599-629, 2012.
- MARTINEAU, Jonathan. *Time, capitalism and alienation*. Leiden: Brill, 2015.

- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. São Paulo: Zahar, 2016.
- PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdeí Lopes de. Reconfigurações do tempo histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. *Rev. UFMG*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1-2, 2016.
- RABINOW, Paul. *Marking time: on the anthropology of contemporary*. Princeton: Princeton University Press, 2008.
- ROSA, Hartmut. *Accélération: une critique sociale du temps*. Laris: La Découverte, 2010.
- ROSA, Hartmut. Mouvement historique et histoire suspendue. In: BANTIGNY, Ludivine; DELUERMOZ, Quentin (Org.). *Historicités du 20 siècle. Coexistence et concurrence des temps. Vingtième Siècle: Revue d'Histoire*, n. 117, jan./mar. 2013.
- _____; SCHEUERMAN, William E. (Org.). *High-speed society: social acceleration, power and modernity*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 2009.
- SEBASTIÁN, Javier Fernández (Org.). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano: conceptos políticos fundamentales, 1770-1870*. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales / Universidad del País Vasco, 2014. 10 v., t. II.
- SHARMA, Sarah. *In the meantime: temporality and cultural politics*. Londres: Duke University Press, 2014.
- SHORE, Chris. Audit culture and illiberal governance: universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, v. 8 (3), p. 278-298, 2008.
- SILVA JR., João dos Reis; SPEARS, Eric. Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p. 3-23, set. 2012.
- STREECK, Wolfgang. *How will capitalism end?*. Londres/ Nova York: Verso Books, 2016.
- TOMLINSON, John. *The culture of speed*. Londres: Sage, 2007.
- TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. *Topoi*, Rio de Janeiro, n. 33, 2016.
- _____. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, Niterói, v. 24, n. 2, jun. 2018.
- URRY, John. *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. Londres: Routledge, 2010.
- VIRILIO, Paul. *Velocidade e política*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- WAJCMAN, Judy. *Pressed for time: the acceleration of life in digital capitalism*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.
- WEBER, Max. Ciência como vocação. In: _____. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo, Cultrix, [s.d.].

Discutindo a máquina acadêmica

Fabio Akcelrud Durão
Tauan Fernandes Tinti

A cultura fica lesada ao ser planejada e administrada; ao ser deixada à própria conta, no entanto, tudo que há de cultura corre o risco não somente de perder sua possibilidade de eficácia, mas também sua própria existência. É igualmente impossível aceitar acriticamente o conceito de cultural, há muito transpassado por ideias de departamentalização, nem continuar conservadoramente a chacoalhar os ombros para o que está sendo infligido à cultura na era de sua organização total. (Adorno, 1979)

Considerações gerais

A oportunidade de escrever este texto deixou-nos particularmente felizes. Uma das características mais determinantes da profissionalização das humanidades, da constituição de um *Betrieb* acadêmico, é a rotineirização das práticas de pesquisa, que parecem funcionar quase que autonomamente; uma vez escolhido o objeto, a coisa como que vai por si só, como em uma daquelas esteiras de aeroporto. Raramente paramos a máquina para nos perguntarmos a respeito de seu funcionamento, por exemplo, se a velocidade está adequada, ou se as peças que a compõem são apropriadas — no fundo, deveríamos ser capazes de questionar se realmente queremos que nosso trabalho seja tão perfeitamente descrito com a metáfora (mas será que é mesmo uma metáfora?) de uma máquina. Em suma, em vez de simplesmente alimentá-la, valeria a pena tomar um pouco de distância para investigá-la criticamente. Nossa aposta é que tal postura permitirá que se tornem visíveis aspectos importantes do universo dos estudos literários no Brasil.

O primeiro passo para isso tem algo de brechtiano: desfamiliarizar o quanto parece ser natural a inserção da literatura na máquina acadêmica. Que a universidade possa acolhê-la não é um ponto pacífico, e não é necessária muita imaginação para que se concebam argumentos contrários a tal acolhimento, do ponto de vista seja do esteticismo (o sublime da arte não pode ser traduzido em palavras), seja do utilitarismo filisteu (para que gastar dinheiro — seja dos impostos, seja de uma mensalidade — em algo tão inútil?). Em que pese todo o aparato institucional montado em décadas de expansão do ensino superior, cujo ápice é a consolidação da pós-graduação, a base ideológica dos estudos literários é bastante frágil, e um desmonte, o virtual desaparecimento da literatura como objeto do ensino posterior, só careceria, para acontecer, de mais uns dois mandatos de algum governo neoliberal.¹ Os argumentos que tradicionalmente legitimaram o estudo da literatura — seu caráter moralmente positivo e o papel na construção de uma identidade nacional — foram desacreditados, e com bastante razão, pelos próprios estudiosos.² É preciso, porém, resgatar o momento de verdade da inadequação da literatura à universidade. Esta só abre suas portas sob a condição de que o literário *produza conhecimento*. A necessidade de que romances e poemas gerem saber já foi tão internalizada por professores e alunos³ que nos esquecemos daquilo que, quando visto de perto, fica de fora — porque, a rigor, a demanda exclusiva de saber, como uma demanda de *algo*, não deixa de ser utilitária em vista de uma concepção da experiência estética como baseada na falta de interesse. Como são muito poucas pessoas que leem literatura e desenvolvem esse tipo de postura antes de entrar no mundo acadêmico,⁴ a

1 Cf. o exemplo do Japão, dificilmente considerado uma república de bananas. “*Many social sciences and humanities faculties in Japan are to close after universities were ordered to ‘serve areas that better meet society’s needs’, it has been reported. Of the 60 national universities that offer courses in these disciplines, 26 have confirmed that they will either close or scale back their relevant faculties at the behest of Japan’s government, according to a survey of university presidents by the Yomiuri Shimbun.*” Disponível em: <<https://www.ti-meshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>>. Acesso em: jan. 2018.

2 Cf. e.g., Alcir Pécora (2016). Outro de seus aspectos diz respeito às manifestações cada vez mais comuns de aversão à literatura vista como cânone, que se voltam contra seu suposto caráter excludente, seja por meio de uma crítica ideológica obtusa, seja por meio da defesa de alguma construção identitária.

3 Um exemplo é a prática corrente de alunos de pós-graduação referirem-se ao trabalho de fim de curso como “artigo”.

4 Por exemplo, segundo pesquisa feita em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) para o Instituto Pró-Livro, o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano, e destes, 0,94 é indicado pela escola. Definir em que poderia consistir algo como uma “vida literária” seria difícil, mas parece claro, de qualquer forma, que a leitura de textos literários faria parte dela — mas não da vida da esmagadora maioria da população brasileira. Ainda que 56% dos 5.012 entrevistados tenham lido algum livro nos três meses anteriores à pesquisa, a lista de títulos e autores mais frequentemente citados pelos entrevistados é encabeçada pela Bíblia, seguida por diversos livros infantojuvenis, espíritas, de autoajuda (religiosa ou não)... e de Gabriel García Márquez, o único autor (ao lado de Paulo Freire) não considerado parte do que se chama “paraliteratura”. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: jan. 2018.

espontaneidade e o desinteresse têm de ser *ensinados*, o que gera uma aparente contradição: como ensinar o despossuir, o livrar-se, em vez do adquirir? Um tal projeto choca-se frontalmente com a representação da universidade como local de acúmulo. Seja como for, o importante aqui é perceber que existe uma ligação possível, ainda que não necessária, entre ciência e interesse, seja ele entendido no sentido da obtenção de algum prestígio, talvez atávico, ligado à cultura, seja no de sua redução a fonte de conhecimento ou veículo de disputas de poder simbólico (ao estilo dos epígonos de Bourdieu). À exceção dessas possibilidades, a pergunta sobre o que levaria alguém a dedicar sua vida ao estudo da literatura vai, assim, ganhando contornos de enigma.⁵

O veículo primordial de inserção da literatura na universidade, sua engrenagem-mestra, é a disciplina. Associada à palavra está não somente a ideia de um esforço organizado e dirigido (como em “disciplina de estudo”), mas também um processo de fragmentação. Aquilo que entendemos hoje como uma disciplina é algo bastante recente, pois existe há pouco mais de 100 anos e tem como um de seus traços centrais a perda de uma totalidade normativa do literário. Em outras palavras, antes da consolidação do modelo atual de disciplina, a especialização dava-se sob o pano de fundo de um horizonte bibliográfico em grossas linhas comum a todos os estudiosos. De qualquer modo, há duas características do conceito de disciplina para as quais gostaríamos de chamar a atenção. A primeira é mais óbvia, porém essencial: o fato de que, por meio da pesquisa, as disciplinas movem-se. Esse deslocamento, embora envolva progresso, pois o conhecimento presente deve por definição ser considerado superior ao passado, não é teleológico: dificilmente algum crítico pode pleitear ter dito a última palavra sobre um campo de investigação, ou mesmo sobre um objeto; caso isso tenha de fato ocorrido, este morre como fonte de conhecimento: não serve mais para a ciência. A esse traço impiedoso, que por sinal desloca muito do debate sobre o cânone, corresponde um oposto, cheio de vida. Uma diferença possível entre a escola e a universidade refere-se às posturas que projetam diante do saber. Se, na escola, ele é transmitido como algo estanque, idêntico a si mesmo, ou que pertence a outro (três representações para dizer a mesma coisa), na universidade ele é abordado como dinâmico, como algo que contém falhas ou buracos, algo do qual o pesquisador deve ser capaz de se apropriar. A beleza de uma imagem enfática de universidade vem da indissociabilidade entre o passar e o ir adiante, transferir e aprofundar, ensinar questionando e aprender pesquisando. (Note-se que essa descrição não tem nada

5 Vale lembrar, por outro lado, o caso da Colômbia, que aqui aparece quase como um universo paralelo: seu primeiro curso de doutorado em literatura foi aberto há poucos anos, mas nem por isso deixou de haver uma vida literária no país.

a ver com uma ideia de dificuldade, pois é plenamente possível lidar com os assuntos mais complexos e profundos de um modo escolar, sem intervir neles.)

Já que o movimento é constitutivo das disciplinas, é possível refletir sobre sua velocidade, ou, talvez mais importante, sobre sua aceleração. A rapidez do debate científico é derivada de sua densidade. Quanto mais pessoas estiverem participando, quanto maiores forem os recursos disponíveis para a pesquisa, quanto mais numerosos os veículos de circulação (revistas, congressos etc.), tanto maior será a velocidade da progressão do saber. Nesse sentido, fica clara a ligação entre investimento e progresso científico e, conseqüentemente, entre desenvolvimento econômico e excelência acadêmica. Há de se perguntar, porém, se essa dinâmica não funcionaria de modo diferente nas humanidades em geral e nos estudos literários em particular. Porque aqui o passado desempenha um papel constitutivo: ele não é algo a ser superado por uma nova descoberta, que zeraria o cronômetro da discussão, por assim dizer; pelo contrário, na literatura a história das leituras faz parte do conteúdo de uma obra, e o acúmulo de textos tende a aumentar a imaginação crítica. (Uma definição de erudito: não aquele que simplesmente leu muito, mas alguém que consegue inserir os problemas em horizontes extensos.) Isso dito, é interessante perceber como as ciências humanas têm se aproximado desse ideal que acabamos de mencionar como sendo estranho à sua natureza.⁶ A especialização está cada vez mais precoce; o presentismo, cada vez mais forte (cf. Hartog, 2003). Em sua versão mais ingenuamente utópica, a pesquisa acadêmica em literatura congregaria um grande número de pessoas pensando juntas um conjunto de questões em última instância inter-relacionadas, alcançando, com isso, formas de saber que permaneceriam inacessíveis a pesquisadores isolados: descobertas individuais seriam incorporadas ao movimento geral, e os inevitáveis becos sem saída serviriam como marcos, sinalizando limites ou a necessidade de ferramentas mais adequadas a quem se visse a eles levado. Por outro lado, esse ideal de compartilhamento, que é, em última instância, o de compartilhamento do tempo, dependeria de uma base em comum talvez ampla demais — de intenções e/ou de leituras, no mínimo —, ou então de espaços a partir dos quais fosse possível fazer a série de mediações necessárias entre regiões por vezes muito distantes do conhecimento, o que resulta da dinâmica da especialização. Uma aceleração da produção que não esteja em fina sintonia com essa possibilidade, contudo, acaba por torná-la inconcebível, mesmo naquilo que tem de evidentemente problemática — e, em seu lugar, cresce a possibilidade de um movimento acelerado que gira em falso,

6 Vale aqui ter em mente o surgimento da teoria como novo campo discursivo. Cf. Durão (2010).

com um sentido definido apenas vagamente pela ideia de utilidade. De tudo isso vale reter que, como qualquer máquina, a acadêmica tem o tempo como condição de possibilidade: ela traz para si seu caráter contraditório de ser tanto uma porta para o novo quanto o chão batido deste, e o coloca em relação com o objeto literário, que, por sua vez, tem sua própria temporalidade complicada.

Já a segunda característica da noção de disciplina ajusta-se mais a uma imagem espacial. Trata-se da tensão entre uma força centrífuga e outra centrípeta em seu funcionamento. Por um lado, há um vetor que aponta para dentro da dinâmica disciplinar. As questões, os campos, as subáreas, os temas, as soluções — age aqui um forte impulso interno, da progressão imanente ao debate com seus achados e contestações, a formação de consensos e as polêmicas. É interessante notar que, no contexto brasileiro, aquilo que seria o desenvolvimento imanente ao debate convive com a importação de teorias, muitas vezes dando a impressão de eternos recomeços.⁷ Para dizer de outro modo, presente na própria dinâmica regida pela autonomia acadêmica é possível identificar a questão da inserção brasileira no *market place of ideas* internacional, que é um de tantos palcos de seu subdesenvolvimento. Há, todavia, um impulso contrário, que puxa para fora de si e aponta para a sociedade. Afinal, a pesquisa não se encontra em um vácuo, mas ocorre em situações concretas e específicas. Isso é particularmente forte nas humanidades, uma vez que tratam de questões sociais, culturais e mesmo psicológicas. Como abordá-las senão sob a perspectiva da melhoria da sociedade, cultura e saúde mental das pessoas?⁸ Com efeito, quanto mais carente, desigual e antagonica a sociedade, tanto maior será a cobrança para que a universidade *pública* contribua para a resolução de seus problemas. A prevalência absoluta da força centrípeta pode levar a acusações de alienação e elitismo; quando a centrífuga é potente demais, corre-se o risco de esfacelar o campo disciplinar, que passa a não mais conseguir sedimentar o debate. O equilíbrio entre os dois vetores é frágil, e seu jogo pode ser historicamente mapeado. É somente a partir dele que é

7 Cf. a conhecida observação de Roberto Schwarz (2001: 109): “Nos vinte anos em que tenho dado aula de literatura assisti ao trânsito da crítica por impressionismo, historiografia positivista, *new criticism* americano, estilística, marxismo, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo e agora teorias da recepção. A lista é impressionante e atesta o esforço de atualização e desprovincianização em nossa universidade. Mas é fácil observar que só raramente a passagem de uma escola a outra corresponde, como seria de esperar, ao esgotamento de um projeto; no geral ela se deve ao prestígio americano ou europeu da doutrina seguinte. Resulta a impressão decepcionante da mudança sem necessidade interna, e por isso mesmo sem proveito. O gosto pela novidade terminológica e doutrinária prevalece sobre o trabalho de conhecimento, e constitui outro exemplo, agora no plano acadêmico, do caráter imitativo de nossa vida cultural.”

8 Em uma cena no documentário *Supersize me*, que investiga o McDonald's, uma psicóloga da empresa explica como seu conhecimento científico é posto em uso para fazer a *junk food* dessa cadeia tornar-se mais atraente para o público infantil. Em um mundo melhor, essa utilização do saber seria severamente punida.

possível falar em *autonomia acadêmica* em um país como o Brasil. Uma figura capaz de realizar sua conciliação seria a do *intelectual público*, aquele indivíduo que, familiarizado com o estado da arte de sua disciplina, consegue levá-lo a um público mais amplo e influenciá-lo.⁹ Seria profícuo investigar o intelectual público, seu processo de constituição, os diferentes veículos em que atua em períodos diversos, sua relação com a espetacularização do saber etc.; o objeto de análise, no entanto, será outro.

Por que, até aqui, deixamos de mencionar outro aspecto constitutivo das disciplinas, que é sua inserção institucional? Elas não existem sem departamentos, associações, congressos, revistas etc. Nosso contexto nacional, no entanto, é marcado por uma peculiaridade de efeito profundo na organização do campo literário, a saber, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para o bem e para o mal, como veremos, ela representa uma instância aglutinadora e cristalizadora, cujo impacto se dá simultaneamente em nível financeiro e simbólico (o que, sem dúvida, mostra a proximidade dos dois).¹⁰ Embora a agência tenha como missão a formação de quadros de nível superior e seja responsável por um sistema fundamental de concessão de bolsas, sua atuação mais marcante ocorre com o processo de avaliação dos programas de pós-graduação do país. Nossa hipótese de base aqui é a de que ele concentra em si valores opostos, mostrando-se tanto como importante instância organizadora quanto como instrumento limitador. Isso pode ser verificado em todos os itens da avaliação: proposta; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social. A Proposta de Programa visa a apresentar a estrutura subjacente à pós-graduação; ela deve articular Áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa, Projetos de Pesquisa e Disciplinas de uma Matriz Curricular em um todo harmônico. Sua importância reside em mostrar que o programa não é um apanhado aleatório de pesquisadores fazendo o que lhes der na telha; seu risco, por outro lado, reside em tornar-se um ideal quase estético de simetrias entre os diversos níveis. É desnecessário dizer o quanto isso tem de imaginário e potencialmente cerceador, como se o verdadeiro saber não estivesse o tempo todo indo para onde *ele* quer ir.

Uma lógica semelhante aplica-se aos outros itens da avaliação. A medição da produção discente é positiva como estímulo contra a atomização e o ensimesmamento, tão comuns aos pós-graduandos; quando colocada como imperativo *a priori*, leva a uma enxurrada de artigos imaturos em revistas que ninguém lê. A questão da

9 Com efeito, há uma série de outros possíveis atores na relação entre progresso imanente à pesquisa e demanda social. Como ramo do jornalismo, a divulgação científica coloca-se essa tarefa, talvez como forma de minimizar a maldição do jornalista como especialista em generalidades; já o *think tank* age de modo inverso, pois procura, a partir de si, influenciar tanto a universidade quanto a sociedade.

10 No plano estritamente individual, esse papel é desempenhado pela Plataforma Lattes.

produção docente não é diversa, a ressalva sendo a de que são maiores os recursos, tanto financeiros quanto psicológicos, para a publicação de qualquer coisa. Em uma espécie de mimetismo inconsciente do risco da simetria vazia na estruturação dos programas, há também o perigo constante de uma dinâmica especialmente problemática: disciplinas ligadas às áreas de interesse atuais dos docentes geram uma cascata de trabalhos finais que serão desovados como artigos: no melhor dos casos, ligados também aos interesses e à formação dos próprios pós-graduandos — ressurgindo depois como capítulos de suas dissertações e teses; no pior, textos que não passam de uma tentativa de converter qualquer forma de esforço em currículo, em um movimento que não deixa de ser a contraparte acadêmica do empreendedorismo como forma de subjetivação.¹¹ Cresce, com isso, o número de páginas que precisam ser lidas, mas esse acúmulo não necessariamente resulta em profundidade: o sistema de publicações acadêmicas, que é também uma das formas de cristalizar os debates que nele se dão e, com isso, fazer avançar o movimento geral da área, vive sempre sob a sombra de seu contrário — as revistas especializadas não como seu veículo, mas como formação substitutiva, a angústia difusa daqueles que o integram alimentando a máquina que é a da academia, mas pode ser também a da má consciência, travestida de funcionamento regular em expansão constante (ou, vale notar, retração recente). E isso para não falar de todas as teses que são publicadas inalteradas, mas que terão como leitores, se muito, os membros da banca de defesa. Isso tudo não deixa de ser um desvio para dizer que a reflexão — e a escrita, que é seu momento privilegiado — segue uma lógica própria, que não só é no limite incompatível com a da administração, como seu cruzamento com ela pode gerar formas híbridas que não venham a servir para muita coisa — nem mesmo como crítica da tirania da utilidade, e justo naquele que seria um de seus terrenos privilegiados, que é o do pensamento animado por uma forma de arte cada vez mais marginal com relação à cultura como um todo.

No final das contas, à vontade de garantir uma estrutura satisfatória e um funcionamento adequado corresponde a ameaça de um tipo de postura diante da avaliação que reproduz, em um nível superior, a relação com o vestibular. Na mesma linha, vale observar como a Capes pode atuar como agente superegoico, figurando como consequência (e um pouco como causa) da debilidade do debate acadêmico. Se aquilo que escrevo não é lido, que dirá criticado ou contestado por alguém, então

11 O empreendedorismo, calcado no ideal da flexibilidade no trânsito entre diferentes redes em busca constante de oportunidades para o sucesso pessoal — ligado, por sua vez, à tendência à aniquilação das garantias trabalhistas de outrora —, é um dos componentes da “cidade por projetos”, nome que recebeu de Luc Boltanski e Ève Chiapello em *O novo espírito do capitalismo* (2009). Vale ressaltar que a dinâmica da academia pode funcionar ora como resistência a esse modelo, ora como sua acentuação.

a insegurança absolutamente normal (e saudável) a respeito do que fiz é compensada pelo número, pela aprovação quantificada de uma instância superior: o produtivismo como uma espécie de resposta ao vazio (Durão, 2016). Em uma palavra, o risco aqui é o de uma estrutura administrativa tornar-se uma visão de mundo.

É por isso que uma rápida comparação com outro contexto institucional pode ser produtiva. Nos Estados Unidos, essa estrutura de área-linha-projeto-disciplina é desconhecida. Em vez de uma inserção em uma “área”, cada departamento procura, na medida do possível, ser um microcosmo dos estudos literários como um todo; assim, a tendência é a de sempre haver, digamos, um medievalista, um especialista em romantismo, um estudioso do modernismo etc. A tensão, lá, situa-se na necessidade de manutenção desse ideal de completude em conjunto com a incorporação de novos campos, altamente voláteis, marcados pelo sufixo “-studies”. As possibilidades de conciliação existem (e.g., *queer studies* do Renascimento), ainda que corram o risco de submeter as disciplinas a uma lógica da moda; porém, o que nos importa aqui é mostrar como a estrutura da Capes tende a separar a pós-graduação da graduação: o professor da primeira estará sujeito à lógica de especialização da área-linha-projeto, ao passo que o da última terá de ser um generalista para dar conta de estruturas curriculares amplas. E esse mesmo problema manifesta-se ainda de outras formas, conforme veremos adiante. Após essas considerações bastante amplas e gerais, que servem, antes de mais nada, como um convite a uma reflexão que nos parece necessária, passemos agora à discussão de uma característica mais específica da maquinaria acadêmica.

Um estudo de caso

Segundo dados atualmente disponíveis na Plataforma Sucupira, o dispositivo da Capes que armazena parte considerável dos dados relativos à pós-graduação no Brasil, o número total de programas de pós-graduação pertencentes à área de avaliação “Linguística e Literatura” cresceu, desde a publicação *online* de seu *Documento de área* (s.d.) mais recente, de 138 para 155, entre 2013 e 2018.¹² Contudo, ao reduzirmos o escopo apenas

12 De acordo com a própria Capes, o *Documento de área* (s.d.) é uma ferramenta administrativa que visa a apresentar informações relativas às diferentes “áreas do conhecimento”. Estas, por sua vez, têm uma “finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia.” Essas informações, junto com o próprio *Documento de área* (s.d.), podem ser encontradas em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Já a página da Plataforma Sucupira pode ser acessada em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=41>>.

à pesquisa na área de literatura, certas exclusões fazem-se necessárias: já de início, ficam assim de fora, tanto do raciocínio quanto do levantamento de 2018, os 41 programas cujas áreas de concentração contemplam apenas os estudos linguísticos. Chegamos, com isso, a 116, um número que inclui tanto os programas voltados exclusivamente para a pesquisa em literatura quanto aqueles de área mista — estudos de linguagem, estudos linguísticos e literários etc. —, além de três programas de estudos de tradução.¹³

A intenção, neste ponto, é a de investigar certas variações no funcionamento desses diferentes programas a partir de uma ferramenta institucional peculiar: a *linha de pesquisa*. Algo que se situa entre as áreas de concentração e os projetos dos docentes vinculados ao programa, a linha de pesquisa é diversas vezes mencionada no *Documento*, mas seu sentido é sempre no máximo relacional: ela deve ter “relação” com a(s) “Área(s) de Concentração” e a “composição da Matriz Curricular” (*Documento de área*, s.d., p. 6); esta última deve ser “bem articulada” especialmente com as linhas (*Documento de área*, s.d., p. 9); deve manter “estreita relação” com os projetos dos docentes e com a produção intelectual feita no contexto dos programas, resultando em um “todo orgânico” (expressões volta e meia repetidas no *Documento de área* (s.d.): e.g., p. 10, 12, 13 e 15); e assim por diante. Porém, se ele é vago com relação às linhas, é específico acerca das diretrizes relativas às áreas de concentração: é reiterada no *Documento de área* (s.d.), por exemplo, a quantidade mínima de docentes no núcleo permanente de programas de acordo com o número de áreas — 8 para os mestrados, 12 para os doutorados, no caso de apenas uma; e a quantidade sobe para, respectivamente, 12 e 14, quando há duas áreas. No outro polo, uma vez que os projetos e grupos de pesquisa são formações muito mais específicas e mesmo efêmeras, sujeitas a variações nos corpos docente e discente que dizem respeito a cada programa individual, não há muito que o *Documento de área* (s.d.) tenha a dizer sobre elas, dadas a distância a partir da qual se articula e a função que visa a cumprir. Nesse sentido, uma caracterização inicial das linhas seria a de que servem de instrumento de mediação entre aquilo que precisa ser especificado do ponto de vista institucional-administrativo e aquilo que diz respeito ao funcionamento cotidiano da atividade intelectual e da pesquisa. Entretanto, encarada desse ponto de vista, a caracterização inverte-se: sendo as áreas definidas no *Documento de área* (s.d.), em seu sentido não estritamente burocrático, apenas de modo bastante abrangente — “Áreas distintas [são] aquelas que se referem a campos de saberes específicos (Linguística, Literatura,

13 A área de tradução, assim como a de estudos clássicos, tem a peculiaridade de poder inserir-se facilmente tanto no campo dos estudos literários quanto no dos linguísticos, embora o resultado do trabalho realizado tenda a ser bastante diferente em cada caso.

Cultura, etc.)” (*Documento*, s.d.: 10) —, a linha seria aquilo que fica a meio caminho entre os projetos *específicos* de pesquisa acadêmica e as áreas *genéricas*, funcionando como um ponto problemático de articulação, que congrega tanto lógicas divergentes (ou mesmo antagonônicas) quanto formas distintas de temporalidade.

Mas, de volta aos 116 programas. Como nosso foco está nas linhas de pesquisa, esse número ainda não funciona: há na Plataforma oito programas cujos dados sobre elas não se encontram disponíveis *online* — e não deve causar surpresa que tenham recebido notas 3 e 4 na última avaliação (cinco e três deles, respectivamente), e que esse seja um problema inexistente nos programas mais bem avaliados. Tratemos, então, dos 105 restantes, já descontados os de estudos de tradução, cujas linhas seguem uma lógica própria. Alguns cortes finais são ainda necessários para que possamos, enfim, lidar apenas com a pesquisa em literatura: deixaremos de lado, em primeiro lugar, as áreas de concentração em estudos linguísticos de programas que tenham mais de uma área e também as linhas a elas subordinadas; e, em segundo, as linhas exclusivamente ligadas aos estudos linguísticos em programas que concentrem, na mesma área, tanto a linguística quanto a literatura.¹⁴ A título de exemplo, para que os termos fiquem claros: o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (nota 3 na Capes) tem como área de concentração de seu mestrado os estudos da linguagem, com as linhas: a) Descrição e análise do português brasileiro; e b) Discurso, literatura e memória. Em nossa contagem, fica excluída a linha (a), e o Programa é contabilizado como dotado de apenas *uma* linha de pesquisa em literatura.

Como resultado final dessa série de recortes, organizado também de acordo com as notas, chegamos à seguinte distribuição da quantidade de linhas de pesquisa por programas:

Tabela 1 – Distribuição dos programas por nota e quantidade de linhas ligadas à pesquisa em literatura

	Sem dados	Trad.	1 linha	2 linhas	3 linhas	4 + linhas	Total
Nota 3	5	1	11	16	3	1	37
Nota 4	3	1	8	20	10	5	47
Nota 5	–	–	2	7	7	5	21
Nota 6	–	1	–	1	2	4	8
Nota 7	–	–	–	–	–	3	3
Total	8	3	21	44	22	18	116

¹⁴ Caso existisse alguma possibilidade de dúvida sobre uma linha poder dizer respeito também à pesquisa em literatura, ela não foi excluída da contagem. Na falta de critério mais adequado — e para evitar uma manipulação excessiva dos dados —, acabamos, nesses casos, por recorrer ao velho bom senso.

O desenho geral da situação não parece, a princípio, ter nada de muito surpreendente: no caso dos programas nota 3, a predominância de uma ou duas linhas de pesquisa chega a 85%, descontados aqueles sem dados; do outro lado, 90% dos programas notas 6 e 7 têm três ou mais linhas, sendo todos eles, à exceção da Universidade Presbiteriana Mackenzie (nota 6), voltados exclusivamente para a pesquisa em literatura. No caso dos últimos, seu funcionamento parece ser o esperado: a quantidade de linhas tem, afinal, relação com o tamanho e a diversidade dos quadros docentes dos programas, que tende a ser maior nos mais consolidados e de excelência reconhecida; a ampliação do escopo, ligada também à sua profundidade, é neles algo como um pressuposto.

Mas o mesmo não pode ser dito sobre os programas que pertencem ao outro extremo, e é no caso deles que os dados mostram-se mais interessantes: 84 programas de 116 foram avaliados com notas 3 e 4 — ou 72,40% do total. Os de nota 4 — 40% dos programas brasileiros da área, por sinal — apresentam estruturas mais variadas, que impedem qualquer afirmação fácil acerca da correlação direta entre quantidade de linhas e nota, que salta aos olhos apenas nas extremidades da tabela (notas 3 e 7). Mas há, mesmo assim, uma regularidade grande o suficiente para servir de dado significativo: 61,9% dos programas têm uma ou duas linhas, com altíssima concentração deles nos 72,40% de notas 3 e 4. Cruzando essas duas informações, chegamos ao seguinte: mais da metade (ou 52,38%) dos programas de pós-graduação que contemplam a pesquisa em literatura no Brasil apresenta essa estrutura mais simples (*e.g.*, no máximo duas linhas) com notas comparativamente mais baixas. Isso não quer dizer que a nota se deva à menor quantidade de linhas, já que elas não são levadas em conta como critério avaliativo. Ela é apenas uma das formas de expressão de certas limitações relativas desses programas e, talvez, do próprio movimento da disciplina ao ser organizada dessa forma. Os programas em questão são, afinal, o grosso da área no país, e o desenho formado por seu conjunto não só contrasta com o dos programas mais bem avaliados, como é também, em alguma medida, por eles determinado.

Isso ocorre porque, ao serem vistas mais de perto, a lógica geral das linhas não é sempre a mesma. Podemos arriscar, neste ponto, uma de suas características, que diz respeito à quantidade de linhas de que um programa é composto: seu aumento implica variedade e profundidade nas formas de abordagem de objetos diversos. Porém, mais do que isso, as linhas individuais mudam também de sentido e função de acordo com as estruturas em que estão inseridas. Voltemos ao já mencionado Programa

de Mestrado da UFMA, com sua única linha de pesquisa em literatura: “Discurso, literatura e memória”... e mais nada. No outro extremo, pincemos uma das sete linhas do Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (nota 7) que se interpenetra com notáveis *cinco* áreas de concentração: “Literatura, história e memória cultural”. O que essas linhas de pesquisa têm em comum? Aliás, elas *têm* mesmo algo em comum? Ou não poderiam ser, digamos, mais homólogas do que análogas?

A linha de pesquisa como mediação entre projetos *específicos* e área *genérica* — foi essa nossa hipótese inicial, em sua versão invertida. Na UFMG, ela parece sustentar-se sem grandes dificuldades; na UFMA, nem tanto: sem mais nada ao redor, ela simplesmente parece específica *demais*, ainda que composta unicamente de termos abrangentes. Na verdade, melhor seria dizer que o problema é que a linha fica, assim, excessivamente restritiva: o termo menos abrangente arrasta consigo os outros, deixando-os curiosamente subordinados a ele, com a literatura ligada ao discurso da/sobre a memória como o único possível de ser abordado — algo contornado, no caso da UFMG, tanto pelo fato de a linha estar em companhia de seis outras, o que reverte sua especificidade em ganho potencial, quanto pelo adjetivo “cultural”, que expande os sentidos possíveis da memória como objeto ou ponto de vista. Talvez a mediação de uma linha como a da UFMA possa dar-se com relação a alguma outra coisa, então: por exemplo, a algo como a própria UFMG — isto é, com relação à pesquisa desenvolvida nas universidades do centro, que não deixa de ser apenas o centro *brasileiro*, marginal com relação ao sistema acadêmico como um todo. Talvez Franco Moretti (2003: 201), em um ensaio sobre as diferenças entre os acervos das bibliotecas circulantes europeias do século XIX, possa ter algo a dizer sobre a questão:

Em um mercado [literário] integrado os atrasados não seguem a mesma estrada de seus predecessores, embora mais tarde: seguem uma estrada diferente e *mais estreita*. São *limitados* a ela pelo sucesso dos produtos vindos do centro: um verdadeiro “desenvolvimento do subdesenvolvimento” no campo literário.

Um horizonte mais estreito — sem dúvida, no caso da UFMA. Mas isso é culpa de sua única linha de pesquisa, ou ela é expressão dessa restrição? Um pouco dos dois, provavelmente. Revisitemos, nesse sentido, um argumento desenvolvido na primeira parte do texto, agora pelo prisma das linhas: a disciplina como algo que se move em função da concentração dos debates sobre os temas que lhe dão

forma, em uma espécie de progresso não teleológico — contradição em termos que não deixa de apontar, mais uma vez, para a possibilidade sempre presente de a área girar em falso. Como tendência problemática e inerente ao avanço dessa lógica, há a especialização excessivamente precoce de pesquisadores, ligada à fixação crescente ao presente, seja no interesse cada vez mais predominante por objetos imediatamente contemporâneos, seja pela obsolescência quase programada de certos debates, exigindo uma atualização constante, que não deixa muito tempo de sobra para a ampliação de horizontes. E a linha solitária da UFMA, “Discurso, literatura e memória”: termos cuja abrangência está a serviço da especificação, seja de objetos de estudo, seja das formas de abordá-los, no sentido de torná-los mais nítidos. Mas é uma nitidez que dependeria também do contraste: aquilo que se apresenta na UFMG como uma *especialidade* corresponde, na UFMA, à totalidade do campo de possibilidades, o único terreno disponível ali para que se desenvolva a pesquisa. A imagem do movimento da disciplina como algo que lhe é inerente pode ser assim desdobrada: ela descreve não apenas a possibilidade de avanço do conhecimento, mas também o de seu espalhamento — ou de sua difusão, necessariamente diferenciada. E, nesse segundo tipo de movimento, ocorre uma transformação qualitativa: a tendência geral à especialização precoce *dos pesquisadores*, fenômeno característico de programas mais desenvolvidos, alcança nos programas menores o estatuto semi-institucional das linhas (ou da linha isolada) e, dado o ideal de imbricação entre ensino e pesquisa, restringe já de partida a formação de alunos e de futuros pesquisadores. Com um pouco de exagero, é possível sugerir que o deslocamento de especialistas formados em centros comparativamente mais avançados rumo a programas menores acelera essa tendência, que pode vir a se tornar, nesses lugares, o único horizonte possível, deixando, assim, de ser visto como especialidade. E isso sem contar o risco de atraso, que é consequência de sua condição relativamente periférica, já que o avanço da disciplina é também efeito da densidade dos debates que nela ocorrem, e o estado da arte de outrora pode com facilidade acabar ultrapassado na falta de uma integração maior da área.

Contudo, esse é só um lado da decalagem na difusão da pesquisa especializada. Pois a linha “Discurso, literatura e memória” não é digna de nota apenas por sua especificidade pseudoabrangente, mas também pela presença em si de um termo que é índice de um movimento mais amplo e que merece ser mais bem compreendido: a *memória*, cuja frequência nas linhas é nada menos do que impressionante. Vejamos: as cinco expressões mais recorrentes nos títulos das linhas são, por ordem de quantidade de ocorrências: literatura/literário(as), presente em 88 dos 105 programas;

cultura/cultural(is), presente em 55 deles; história/histórico(as), em 31; memória, em 28; e crítica(s), em 24.¹⁵ Do outro lado, uma série de ausências talvez ainda mais notável, cuja análise levaria o argumento em outra direção, mas que pode ressoar aqui como uma espécie de baixo contínuo: poesia aparece em apenas 6 programas;¹⁶ narrativa(s), em 5; drama/teatro, em 2; gênero (em sentido literário), em 1; e romance, em nenhum. Isso não quer dizer, é claro, que não se estudem poesia, teatro ou narrativas na imensa maioria dos programas brasileiros, mas que, ao menos no nível das linhas, questões de forma literária são secundárias em relação a outras, e não por conta de alguma especificidade excessiva, como poderia parecer a princípio; afinal, há muitas narrativas (ou poemas, ou peças) que pouco ou nada têm a ver com a memória, mas é ela que surge como expressão aglutinadora privilegiada de diferentes grupos e projetos de pesquisa.

Por outro lado, a constância do termo literatura em suas variações é mais do que esperada; ao contrário, até surpreende que não esteja presente em linhas de *todos* os programas. Com efeito, o termo encontra-se ausente apenas nos programas com duas ou menos linhas de pesquisa, e de acordo com certo padrão: em seu lugar, aparecem, recorrentemente linguagem(ns), narrativa(s), processos culturais, e não muito mais do que isso. O mesmo se dá com a frequência de cultura, já que seu uso permite ampliar o escopo de modo a incluir artefatos que não sejam estritamente literários, além de dar margem a estudos interdisciplinares — o que é relevante para programas de área mista, por exemplo —, e integrar expressões consolidadas como processos e estudos culturais. Porém, há uma queda abrupta de frequência na passagem à próxima expressão da lista, que se mostra especialmente significativa em sua comparação com o termo seguinte: história e memória aparecem quase o mesmo número de vezes, algo que soa, com o perdão do trocadilho, como uma novidade histórica. A presença da história em sentido amplo no estudo de literatura acompanha a disciplina desde seu surgimento como disciplina, sendo a ideia de história literária apenas sua expressão mais óbvia. De outro lado, a ênfase pronunciada em estudos ligados à memória é certamente muito mais recente, mas sua frequência elevada nas linhas assinala que se trata, sem sombra de dúvida, de uma tendência geral da área, e que já está abertamente consolidada — *até em linhas de pesquisa*. Estudos sobre testemunho (de Primo Levi a, forçando um pouco a barra, Carolina de Jesus), do trauma (da Shoah

15 O cálculo em questão leva em conta a presença do termo em suas variações apenas uma vez por programa; assim, a existência de “literatura” em duas das três linhas de um programa, por exemplo, é registrada como uma única ocorrência.

16 Uma delas no Programa de Letras Clássicas da Universidade de São Paulo (USP), e as outras cinco, em programas com quatro ou mais linhas.

ou não), dos limites da representação da memória — sendo o gênero memorialista, de Pedro Nava a Vladimir Nabokov, curiosamente ausente, o que merece explicação —, de sobreviventes de guerras, de vítimas das ditaduras, da exploração colonial, da violência em geral: a popularidade de objetos como esses entre os pesquisadores atuais pode ser assombrosa, a despeito da relação mais do que problemática entre ficção e memória.¹⁷ Mas a ponto de ultrapassar o vínculo tradicionalmente estabelecido entre literatura e sociedade (23 ocorrências)? A soma de linhas voltadas à modernidade (11 ocorrências) e à contemporaneidade (13 ocorrências) — ou mesmo à área de literatura comparada (16 ocorrências) como um todo? Tem de haver algo mais aí.

Pois a memória não costuma aparecer sozinha nas linhas — ao contrário, suas companhias são regulares, e mais específicas do que a literatura e o discurso, que dão sua roupagem maranhense. O mais das vezes (ou em 23 de 28 ocorrências, 82,15% dos casos), ela surge ou ligada à história (seis vezes), ou à identidade (cinco vezes), ou ligada à cultura (ou qualificada como cultural) (11 vezes). Um cabo de guerra peculiar, esse da memória, e que aparece nas linhas apenas em seus contornos mais gerais — algo que tem suas vantagens. Vista dessa distância, a moda da memória concretiza-se como um campo de forças surpreendentemente nítido: ao lado da história, fica claro que não são a mesma coisa, mas não que há entre elas tensão, talvez ainda maior do que aquela existente entre a memória e a ficção (*zero vez!*), ou mesmo a narrativa (uma vez). Ao lado da identidade, por outro lado, as duas formam, juntas, algo como uma janela para o futuro, funcionando como uma solução de compromisso que remonta ao famigerado diagnóstico de Lyotard (1986) sobre a descrença nas grandes narrativas, e que inclui a história como um todo.¹⁸ A memória serve, nesse sentido, de termo médio entre a história e a identidade: deste, toma emprestada uma ideia de autoridade calcada na experiência imediata, talvez a única possível hoje; daquele, extirpa qualquer possibilidade de teleologia por meio de sua pulverização em um conjunto descontínuo de vivências individuais, com o risco de escorregar ralo abaixo, junto com a água do banho de sua direção predeterminada, o bebê de uma transformação que não seja apenas micrológica ou molecular, e que talvez ainda dependa de certas formas de consciência e reflexão. À memória, quase pode ser dito: diga-me quem és, e eu te direi com quem andas.

17 Isso será desenvolvido em outro texto, no qual discutiremos o campo da memória como um exemplo de moda acadêmica; porém, fica clara aqui a relação de dupla implicação entre esta última e um aparato institucional subjacente.

18 Um argumento semelhante — mesmo que sem nenhuma relação com linhas de pesquisa acadêmica — é desenvolvido por Beatriz Sarlo (2007) nos capítulos iniciais de *Tempo passado*.

Se não chega com isso a ficar explicada a altíssima incidência da memória nas linhas — a explicação, afinal, teria o formato circular de que ela aparece muito por ser muito popular —, temos ao menos, com isso, subsídios para incrementar a hipótese de o que é afinal uma linha de pesquisa: não só mediação semi-institucional entre área genérica e atividade intelectual cotidiana, mas também figura — visível só a distância¹⁹ — da cristalização das modas, que são, para o bem e para o mal, um dos impulsos cujo conjunto tem como resultante o movimento da área. Surpreende, nesse sentido, menos que as linhas manifestem as modas do que a nitidez com que o fazem, além da especificidade do que seu conjunto expressa no presente mais imediato: nos programas mais diversificados, o sentido da memória surge ainda em relativa disputa, nem que seja por meio de outras linhas, que são também ligadas a outros modos de se relacionar com a literatura; nos programas mais restritos — ou, melhor ainda, nos 52,38% que compõem aquilo que chamamos de grosso da área (notas 3 e 4 com no máximo duas linhas), e que contam com nada desprezíveis 12 programas com linhas voltadas para a memória (ou 21,81% deles, e 11,42% do total), entre as quais apenas em uma figura o termo história: surge o cabo já praticamente rompido. E, se faz sentido nossa hipótese sobre as linhas como sintoma da difusão da moda, que vai, em geral, de universidades mais consolidadas rumo às periféricas, fica a dúvida sobre se essa tendência apenas ilumina o futuro — *ou se ajuda a determiná-lo*.

À guisa de conclusão

Para terminar, gostaríamos de nos precaver a respeito de uma ideia equivocada. Em momento algum pensamos a máquina acadêmica como simples amarra, uma espécie de prisão a tolher os voos da livre imaginação. Essa perspectiva exterior pode adequar-se ao diletante rico, para quem literatura e subsistência são absolutamente independentes, mas não cai bem quando veiculada dentro do meio universitário, pois no mínimo denota ingenuidade, ou cheira a ressentimento. E, como disse a sábia Lady Bracknell, em *The importance of being earnest*, de Oscar Wilde: “*Never speak disrespectfully of Society, Algernon. Only people who can't get into it do that.*”

A máquina acadêmica é plástica o suficiente para acolher a crítica a si — caso contrário, este nosso texto incorreria na mais óbvia das contradições performativas. Além disso, no Brasil ela ainda é, em grande medida, gerida por professores: os car-

¹⁹ A distância extrema, como argumenta Moretti (2000: 57, 2003: 8) em contextos diversos, configura, nesse caso, uma “*forma específica*” ou “*condição para o conhecimento*”.

gos de reitor e pró-reitor, bem como os altos escalões das agências de fomento, são preenchidos por pesquisadores, dotados de certa capacidade de definir as diretrizes da universidade. De outro ângulo, seria mesmo possível argumentar que todo o aparato institucional representaria um mecanismo de defesa, o preço a pagar pela sobrevivência da literatura em um ambiente social bastante hostil. Trocando em miúdos, existe (ainda) um razoável espaço para uma transformação da máquina acadêmica, interna e autogerada, lá onde gera os piores efeitos. Como aponta Adorno (1979: 144-145), no mundo administrado caberia a uma lúcida administração universitária saber quando deve abdicar de si mesma. A precondição necessária para que isso aconteça é a reflexão sobre nosso estado das coisas: foi isso que tentamos fazer, e é isso que convidamos o leitor a levar adiante.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Kultur und Verwaltung. In: _____. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979. v. 8.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DOCUMENTO de área – letras e linguística. Capes, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: jan. 2018.
- DURÃO, Fabio A. Perspectivas da crítica literária hoje. *Sibila*, 23 mar. 2016.
- _____. *Teoria (literária) americana*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GROVE, Jack. Social sciences and humanities faculties to close in Japan after ministerial intervention. *Times Higher Education*, 14 set. 2015. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>>. Acesso em: jan. 2018.
- HARTOG, François. *Régimes d'historicité*. Paris: Seuil, 2003.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu 1800-1900*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003. 215 p.
- _____. Conjectures on world literature. *NLR*, n. 1, p. 54-68, jan./fev. 2000.
- PÉCORÀ, Alcir. A musa falida. *Sibila*, 9 fev. 2016. Disponível em: <<http://sibila.com.br/critica/a-musa-falida/12349>>. Acesso em: jan. 2018.
- RODRIGUES, Maria Fernanda. 44% da população brasileira não lê e 3% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura. *O Estado de São Paulo*, 18 maio 2016. Dis-

ponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: jan. 2018.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo / Belo Horizonte: Companhia das Letras / UFMG, 2007.

SCHWARZ, R. Nacional por Subtração [1986]. In: _____. *Cultura e política*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Humanidades digitais e mídias digitais

Roberto Simanowski

Em breve, 10 anos terão se passado desde que as humanidades digitais foram proclamadas “a próxima onda na academia”. A última década testemunhou inúmeros simpósios, artigos e *tweets* sobre o tópico. Várias coletâneas de ensaios foram publicadas, visando a definir aquilo que as humanidades digitais são e aquilo que não são. Alguns exemplos notáveis foram:

- Susan Schreibman, Ray Siemens e John Unsworth (Ed.). *A companion to digital humanities*, 2004;
- Matthew K. Gold. *Debates in the digital humanities*, 2012. Coleção, cuja segunda parte aparece em 2016;
- David Berry (Ed.). *Understanding digital humanities*, 2012;
- Anne Burdick, Johanna Drucker, Peter Lunenfeld, Todd Presner e Jeffrey Schnapp. *Digital humanities*, 2012;
- Roberto Simanowski. *Digital humanities and digital media: conversations on politics, culture, aesthetics and literacy*, 2016.

A maioria dessas publicações definiu-se como debates acerca de como “em um momento de crise”, como articula Matthew Gold (Gold e Klein, 2016: IX), “[...] as Humanidades Digitais contribuem para a manutenção da vida acadêmica tal qual a conhecemos, apesar de (e quiçá por) interrompê-la”. Entre as ponderações comuns, destacam-se:

- quão amplo deve ser o campo das humanidades digitais;
- de quanto embasamento teórico necessitam;
- até que ponto humanistas digitais devem tonar-se *homo fabers*, ou práticos, em sua vida acadêmica;

- se inevitáveis elos com o universo corporativo virão a comprometer a pureza acadêmica da área;
- como incorporar contribuições técnicas de praticantes das humanidades digitais em métodos tradicionais de aferimento da produção acadêmica;
- até que ponto a empreitada das humanidades digitais em si não constitui um atentado lançado pelas ciências exatas sobre as ciências humanas.

Embora a última noção possa soar como uma teoria conspiratória, o mito fundador das humanidades digitais parece justificá-la completamente. De acordo com a famosa anedota, o termo “humanidades digitais” fora inicialmente introduzido como um golpe de *marketing*. Quando, em 2004, Susan Schreibman, Ray Siemens e John Unsworth publicam uma coletânea de textos pela Editora Blackwell, o título escolhido, *Um adendo a humanidades computacionais*, simplesmente não surtia o apelo necessário. A alternativa também não era melhor: *Um companheiro para humanidades digitalizadas*. O resultado foi que adjetivo e substantivo trocaram de lugar, computação em nome das humanidades transformou-se em humanidades feitas com computadores, e daí foi um pulo para que o uso de computadores no trabalho de bibliotecários e linguistas eventualmente se tornasse próxima moda, que hoje se vê vítima de seu próprio sucesso: todos querem participar desse clube.

Questões sintáticas e suas consequências conceituais

Para alguns, não há sentido na expressão “humanidades não digitais”, dado que nenhum humanista contemporâneo pode executar propriamente sua função sem o digital — ninguém em sã consciência, por exemplo, persiste no uso da máquina de escrever ou no envio de cartas. Tal argumentação beneficia-se da noção nietzschiana de que nossas ferramentas moldam nossos pensamentos. Postulado que, aliás, leva o teórico de mídia alemão Friedrich Kittler (1999: 203) a arguir que o advento da máquina de escrever transformou a prosa de Nietzsche “de argumentação para aforismos, de pensamentos para trocadilhos e da retórica para o telegrama”. Ainda que a ideia de que nossas ferramentas moldam nossos pensamentos não seja demasiadamente controversa, será que isso significa dizer que “todo medievalista com um *site* na internet”, como coloca jocosamente Kathleen Fitzpatrick, se qualificaria como humanista digital? Se a resposta for positiva qual seria o valor heurístico do conceito? (Gold e Klein, 2016: 14).

O argumento de que não haveria humanidades não digitais torna-se mais desafiador quando visto do ângulo oposto; em outras palavras, se considerarmos o fato de que as mídias digitais surtem efeito em todas as formas de vida humana. É difícil discordar de David Parry (in Gold, 2012: 436) quando afirma que “o digital transforma o humano, e por consequência, o estudo das Ciências Humanas”. Tal noção surte consequências profundas na concepção das humanidades digitais, a começar pela reformulação da sintaxe da expressão. Sob essa ótica, o termo “digital” deixa de qualificar a maneira de se fazer humanidades e passa a ser objeto de pesquisa dentro das ciências humanas: trata-se de “pesquisa em humanidades acerca do digital”, em vez de pesquisa nas humanidades executada digitalmente (Parry in Gold, 2012: 432).

Consequentemente, um pesquisador utilizando um programa de mineração de texto para ler Jane Austen seria *menos* humanista digital do que outro ponderando diante de seus alunos — utilizando nada além de um pedaço de giz — sobre as implicações sociais de plataformas como Facebook. Enquanto o primeiro privilegia um tópico tradicional dos estudos literários (o romance vitoriano), o segundo trata as mídias digitais como tópicos *em si*. Tal abordagem, que vem recebendo o nome de “estudos de mídia” ou estudos culturais dentro das humanidades digitais, também explica por que teóricos consideram departamentos de inglês como bons lugares para as humanidades digitais. Ao menos nos contextos anglo-americanos, departamentos de inglês — tal qual outros departamentos de estudos literários — geralmente são mais receptivos aos estudos culturais e, como nota Matthew Kirschbaum, “o computador e outros objetos da cultura material digital ganham centralidade de pesquisa”.¹

Devo notar que essa visão não é necessariamente a posição do Office of the Digital Humanities do National Endowment for the Humanities, nos EUA. Bastante reveladora nesse contexto é a entrevista concedida pelo diretor Brett Bobley em 2012, em que utiliza a expressão humanidades digitais de forma genérica, que, além de desenvolvimento de ferramentas, mineração de dados, preservação e visualização, inclui também o “estudo de mídia” e o “estudo do impacto das tecnologias em vários campos”. Porém, ao mesmo tempo, Bobley faz questão de frisar — e eis a parte reveladora — que “investigação ou pesquisa digital não necessariamente significam investigação não tradicional, por exemplo pode-se tratar de tópicos tradicionais das humanidades fazendo uso das últimas ferramentas digitais” (Bobley in Gold, 2012: 62).

Bastante ilustrativo é o exemplo provido por Bobley para demonstrar como novas tecnologias alteraram a interação humana. Referindo-se às transformações

1 Parry (in Gold, 2012: 434); Kirschbaum, 2010.

ocorridas na indústria musical com o advento das tecnologias digitais — em termos de acesso (eliminando fronteiras regionais), produção e distribuição (a possibilidade de produzir e distribuir música está aberta a todos), e consumo (arquivos digitais permitem que o indivíduo leve consigo sua biblioteca musical digital), ele acrescenta: “Agora vamos olhar novamente para estas áreas (Acesso, Produção e Consumo), mas no contexto das ciências humanas. Que fazem os humanistas?” (Boblely in Gold, 2012: 62). Humanistas, diz ele, “digitalizam material e o disponibilizam na rede, disponibilizam sua própria produção digitalmente, leem na rede, em notebooks e em smartphones” (Boblely in Gold, 2012: 62).

Não haveria nada de errado com essa versão se não fosse pelo fato de que, na acepção de Boblely, pesquisadores, em vez de estudar as novas tecnologias, imitam-nas. Em vez de debater as implicações culturais das mudanças tecnológicas, executam-nas. Bem entendido, os estudos de mídia estão, de certa forma, incluídos no campo das humanidades digitais, mas, ao menos hoje, estão longe de ocupar a posição central que lhes seria devida. Talvez no caso norte-americano isso se deva ao fato de Boblely não ser, como ele próprio admite, um acadêmico. Ao contrário, é um autoproclamado “captador de fomentos públicos e tecnologista”, cuja missão é buscar projetos que “demonstrem como as novas tecnologias influenciam problemas nas ciências humanas” (Boblely in Gold, 2012: 64-65).

Eis o problema: cabe a um tecnologista captar fomentos e alocá-los a projetos que demonstrem a contribuição da tecnologia digital na exploração de problemas nas ciências humanas. Mas o que dizer de problemas que as novas tecnologias podem trazer para a humanidade? E das consequências a longo prazo de fenômenos como navegação mecânica (*power browsing*), multitarefa (*multitasking*) e hiperatenção? E da substituição de decisões humanas por regulamentação algorítmica ou da mudança paradigmática da comunicação verbal para a avaliação numérica? E da negligência dos contextos culturais e históricos locais pelos promotores do capitalismo de plataforma?

Há quem diga que as razões por trás da negligência das implicações sociais das tecnologias digitais estão relacionadas com questões políticas e psicológicas, especificamente no tocante à diferença entre o uso afirmativo da mídia e o problema da crítica cultural. Dito de outro modo, a persistência das humanidades digitais em ignorar as implicações culturais das novas tecnologias, preferindo explorar temas tradicionais, utilizando novas mídias como recursos, sinalizaria um adestramento das humanidades no curso de sua monetização. Sob essa ótica, as humanidades digitais podem ser vistas como um golpe sufocador de vozes dissidentes na academia.

Neoliberalismo da universidade

“O Lado Negro das Humanidades Digitais”, título escolhido por Richard Grusin para um simpósio por ele organizado na conferência da Modern Language Association, de 2013, é também como o teórico refere-se às ocultas, subentendidas e subteorizadas facetas político-econômicas em ação por trás do advento e do fomento das humanidades digitais na universidade. Grusin presume uma correlação entre a emergência das humanidades digitais e a neoliberalização e o crescente corporativismo da universidade. Para ele, o foco em “fazer” *versus* engajar-se em crítica cultural pode ser explicado pela “persistência neoliberal de que o valor da universidade deve ser compreendido instrumentalmente em termos econômicos”. A raiz do problema está no fato de administradores e legisladores enxergarem como função essencial e primeira da educação universitária “o treinamento de alunos para o mercado de trabalho, não para ler literatura ou estudar cultura” (Grusin, 2016: 499).

De modo similar, em seu ensaio de 2011, “Onde está a crítica cultural nas humanidades digitais”, o teórico Alan Liu sublinha a necessidade de considerar as mídias digitais como temas próprios de discussão crítica:

Ainda que humanistas digitais desenvolvam ferramentas de coleta de dados e metadados de forma crítica, raramente estendem sua capacidade, de forma mais ampla, à sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Deste modo, as maneiras com as quais as Humanidades Digitais avançam, canalizam ou resistem aos fluxos pós-industriais, neoliberais e corporativos da sociedade atual são questões raramente abordadas por associações, conferências, publicações ou projetos com os quais eu estou familiarizado. (Liu in Gold, 2012: 491).

Por mais importante que seja criticar recursos, métodos de coleta de dados ou visualização, nada disso é suficiente: “Para ser um parceiro igual — e não novamente apenas um servo, a mesa — humanistas digitais precisam demonstrar que pensar criticamente sobre metadados, por exemplo, significa também pensar criticamente sobre dinâmicas de poder, finanças, e outros protocolos” (Liu in Gold, 2012: 495).

A afirmativa de Liu, com a qual concordo, baseia-se na crença de que humanistas digitais poderiam perfeitamente assumir posições de liderança no campo das ciências humanas se fossem capazes de incorporar a crítica cultural e de empregar

seus modelos inovadores de comunicação para assumir a função de novos intelectuais públicos. Para esse fim, Liu recomenda que as humanidades digitais “entrem em um diálogo mais completo com os campos adjacentes de estudos de mídia e arqueologia das mídias para que assim possam refletir sobre as direções culturais e históricas das novas tecnologias” (Liu in Gold, 2012: 501).

Liu alia-se a Grusin em sua rejeição à “injusta distinção entre fazer e simplesmente criticar”. Tal distinção e priorização do “fazer” sobre o “criticar” foi, aliás, oferecida da forma mais óbvia e desconcertante por Cathy Davidson, um dos autores do influente ensaio “Engajando as humanidades”, de 2004 (Davidson e Goldberg, 2004), em um *tweet*: “Criticar difícil. Nova ideia, bem mais difícil. Fazer coisas funcionarem, realmente, realmente difícil!” (Gold, 2012: 499).

O fim da crítica em dois modos

De certa forma, as humanidades digitais podem ser entendidas como resposta ao abismo epistemológico que o pós-estruturalismo e a desconstrução impuseram sobre a busca da verdade e a sabedoria. Como escreve Gary Hall, trata-se do choque da automutilação que as teorias pós-modernas surtiram nas ciências humanas; “trata-se da aparente falta de credibilidade, para não dizer obsolescência de suas metanarrativas de legitimação”, que agora compelem certas camadas de humanistas a engajar-se em uma virada para as ciências exatas. Tal virada é uma tentativa dos humanistas de “aumentar seus elos para com a sociedade, e para com a instrumentalização e funcionalidade” (Hall in Gold, 2012: 134). Em outras palavras, as humanidades digitais reagem ao fim das metanarrativas com um apelo para os números.

O fundamento para essa nova conexão, o *modus operandi* de sua campanha de divulgação são a construção, e não a destruição, como afirmam Cathy Davidson e David Theo Goldberg em seu influente ensaio “Engajando as humanidades”:

[...] parte de nossa incapacidade de atrair atenção deve-se ao fato de humanistas privilegiarem a crítica ao invés da contribuição como resultado primeiro de sua produção científica (isto é, não visam a produção de novo conhecimento, mas o questionamento dos modos de sua produção). Não estaria na hora de criticar o mantra da crítica? (Davidson e Goldberg, 2004: 45)

Tal sugestão incorre no sério risco de traír a herança das humanidades. E o faz de duas maneiras: primeiro, ao abster-se da crítica cultural para com o digital, que Liu, Grusin e outros demandam; e, em segundo lugar, ao esquecer-se da vocação inicial das humanidades, a saber: a de criar uma retórica de resistência, não apenas ou primariamente contra instituições, mas também, e sobretudo, contra o significado e a verdade. Como afirma o filósofo alemão Odo Marquard em seu ensaio “Sobre a inevitabilidade das humanidades”, a característica — e a missão — das humanidades é irritar o entendimento e contrabalancear a noção de conhecimento objetivo e confiável que impera nas ciências naturais. Para Marquard, a importância política de tal empreitada desconstrutiva torna-se clara quando examina guerras civis confessionais, que batiza de “guerras civis hermenêuticas”: homens se matam sobre a interpretação correta de um livro.

Aquilo que poderá soar surpreendente ou estranho nos dias de hoje era amplamente aceito na década de 1980, quando da ocasião da “virada ética” na teoria da narrativa e na filosofia moral. Basta lembrar o programático livro de 1986, *A ética da leitura*, de J. Hillis Miller, que elogia a teoria da desconstrução precisamente por erradicar o desejo pela totalidade e pelo fechamento nas explicações, expondo a parcialidade de toda e qualquer perspectiva moral. É essa “vocação niilista” das humanidades, reveladora do “mundo como conflito de interpretações” — para aludir ao filósofo italiano Gianni Vattimo (1997: 40) —, que está em jogo com o advento das humanidades digitais.

Segundo Joana Drucker, observadora e pioneira do campo, “desambiguação [...] foi o preço de admissão”: “passamos por décadas de desconstrução e pós-estruturalismo e parece haver-nos esquecido das lições que nós, humanistas, aprendemos quando nos afobamos ao aceitar engajamento com métodos pertencentes a outros campos de conhecimento” (Drucker, 2016: 63).

Tais métodos, Drucker continua, “foram absorvidos de outras disciplinas, cuja fundação epistemológica e valores fundamentais vão de encontro a, e são até hostis às humanidades” (Drucker, 2016: 85). A resposta de Drucker não constitui recusa às humanidades digitais, mas, sim, uma chamada a inserir valores e métodos de construção de sentido das humanidades em outros modos de experiência e conhecimento, coisa que ela e os coautores do livro de 2012, *Humanidades digitais*, executam. Concretamente, isso significa incorporar métodos “probabilísticos *versus* determinísticos, performáticos ao invés de declarativos”, transformando-os em protocolos de visualização de informação, mineração de dados, representação geoespacial, e outros métodos de pesquisa (Drucker, 2016: 86).

No tocante à crítica cultural — o outro aspecto da herança das humanidades que as humanidades digitais arriscam trair —, é compreensível que humanistas como Richard Grusin e Alan Liu, que discutiram os efeitos das mídias digitais na situação humana bem antes de as “humanidades computacionais” transformarem-se em humanidades digitais, hoje critiquem humanistas que aplicam cegamente métodos sem referência a tais considerações. E é animador constatar que, na edição de 2016 do livro *Debates nas humanidades digitais* (Gold e Klein, 2016), várias contribuições tratam precisamente desse tema. Uma dessas, intitulada “Para uma crítica cultural das humanidades digitais”, ilustra os preconceitos inerentes à comunicação no que diz respeito ao “problema cultural e político das plataformas e softwares produzidos quase que exclusivamente em um contexto anglófono” (Domenico Fiormonte in Gold e Klein, 2016: 441). Outro capítulo, sob o instigante título “Leitura alien”, aponta os pressupostos ideológicos que permeiam a “quantificação da linguagem” e demandam “pensar softwares de mineração de texto como objetos de crítica cultural” (Jeffrey M. Binder in Gold e Klein, 2016: 202).

Tais alegações revelam pressuposições por trás das interfaces, dos mecanismos de busca e dos recursos digitais e enfraquecem a tentação de eventualmente ignorar as ferramentas e chamar as humanidades digitais de pura e simplesmente as humanidades. (Pannacker in Gold e Klein, 2016: 233). Stephen Ramsey, conhecido nos círculos das humanidades digitais por sua proposta de “crítica algorítmica”, tal como batiza a análise literária de textos por algoritmos, sugere algo similar, quando propõe:

[...] a crítica algorítmica mal pode esperar não pelo dia de ver validada sua utilidade mas sim pelo momento em que o termo “crítica algorítmica” soar tão estranho quanto “crítica baseada em bibliotecas”. Só então teremos entendido a crítica feita em computadores tal qual sempre foi: crítica feita por humanos utilizando computadores. (Ramsay, 2011: 81).

Embora tal proposta demonstre modéstia *vis-à-vis* o termo por ele próprio cunhado, corre o risco de enviar mensagem truncada no que diz respeito a preconceitos e predisposições inerentes a nossas ferramentas de comunicação. Há uma diferença crucial entre uma biblioteca oferecer uma coleção específica de textos e um algoritmo proporcionar uma leitura específica desses textos. O algoritmo como mídia não equivale a uma biblioteca, nem a substitui, mas a complementa e estabelece — ao interpor-se entre o texto e o leitor —, uma precondição crítica bastante pecu-

liar que deve, sim, ser identificada como algorítmica. A ideia de que se possa evitar tal identificação ignora completamente os efeitos de nossas ferramentas de escrita — e pesquisa — sobre nosso modo de pensar e, portanto, sublinha a importância de uma versão das humanidades digitais que inclua o estudo de teorias de mídia.

De azarão a labrador e além

Em seu *weblog* a publicação chamada *Por que as humanidades digitais são simpáticas*, Tom Scheinfeldt (2010) considera humanistas digitais os “labradores da academia”. Os motivos para a comparação não se limitam apenas ao fato de a propensão ao trabalho de grupo (característico do campo) estimular a empatia, ou mesmo ao fato de as humanidades digitais serem ainda “jovens, pequenas, vulneráveis e carentes de solidariedade”. Para garantir o adjetivo “simpático”, muito ajuda que o humanista digital coloque metodologia acima de teoria, “porque debates metodológicos são mais facilmente resolvidos do que os tecnológicos”. Scheinfeldt descreve a posição dos humanistas digitais de forma bastante sucinta e direta: “a escolha por abandonar grandes pensamentos em favor de novas ferramentas, métodos, materiais e técnicas muito ajuda na obtenção daquela bolsa de pesquisa”, ao menos no que diz respeito aos ambiciosos administradores de universidades, que listam acesso, produção e consumo como os três pilares das humanidades digitais.

Se quiserem “tornar-se perigosos novamente”, outro observador sugere: “textuais devem abraçar a hermenêutica ao invés da ciência exata”, isto é, não devem reduzir sua produção à construção de ferramentas textuais e estatísticas (David Greetham in Gold, 2012: 439). Bem entendido, o problema não está na análise quantitativa em si, coisa que fica clara se lembrarmos da escola dos *Annales* francesa, cuja importante contribuição para a historiografia — priorização de temas sociais sobre aspectos político-econômicos — deveu-se, em grande parcela, a métodos quantitativos. O problema ocorre quando números, padrões e correlações reveladas por algoritmos não são submetidos a interpretação e debate.

Como já afirmara Stephen Ramsay em 2003, a crítica algorítmica não deve ser concebida a “serviço de uma objetividade crítica exacerbada”; deve almejar inspiração, e não confirmação; e deve desejar “não restringir o significado, mas garantir sua multiplicidade” (Ramsay, 2003: 167). Em outras palavras, ferramentas digitais não devem destinar-se a verificar definitivamente velhas respostas, mas devem permitir que humanistas formulem novas perguntas.

A recomendação para que humanistas digitais reassumam sua postura de “perigosos” (abraçando novamente a hermenêutica e a teoria) pode ser interpretada como uma resposta ao que chamei de segunda traição da herança das humanidades. Uma resposta à primeira traição — a falta de crítica cultural — seria, por exemplo, compartilhar ideias e críticas a um público mais amplo por meio de novas tecnologias. Tal compartilhamento poderia ser caracterizado como divulgação ou “engajamento comunitário”, ou pura e simplesmente o retorno à velha postura do intelectual público, a quem cabe traduzir conhecimentos e *expertise* a um público mais amplo — de modo que políticos, por exemplo, possam tomar decisões mais acertadas. Tal atividade, para além dos muros da academia, contribuiria para uma compreensão mais aprofundada do atual clima político social e cultural e para o fomento de “cidadanias digitais” merecedoras do termo, isto é, para além da mera e profundamente utilitária capacitação tecnológica. Trata-se de uma visão mais aprofundada de letramento digital.

A importância de tal letramento ou educação digital voltada a uma cidadania crítica torna-se nítida quando consideramos neologismos típicos da era digital: multitarefas, hiperleitura, navegação mecânica, filtro-bolha, intimidade ambiente, atenção ambiente, cultura de compartilhamento, automonitoramento, “*dataveillance*”, regulamentação algorítmica, policiamento preditivo etc. Para abordar tais questões, é necessário que humanistas digitais desenvolvam projetos que:

- explorem que tipo de conhecimento e inferência sobre a personalidade do usuário podem ser extraídos do engajamento banal em redes sociais;
- investiguem a lógica algorítmica que rege plataformas como Google e Facebook, quando decidem que resultados mostrar a que usuários;
- ilustrem o efeito epistemológico das mídias digitais, comparando conhecimento obtido por *crowdsourcing versus* aquele derivado de *experts*, ou obtido por mecanismos de busca *versus* a busca em livros e bibliotecas.

Como bem apresenta David Golumbia (2016), ávido crítico daquilo que denomina computacionalismo: “Tecnologias computacionais são abertamente anunciadas como transformadoras de vidas, seus efeitos mais fortes do que algumas drogas.” Dada tal constelação, Golumbia e outros observadores céticos da sociedade e das mídias clamam para que as entidades norte-americanas Food and Drug Administration (FDA) e Federal Communications Commission (FCC) façam cumprir a regulamentação democrática e proteções ao consumidor contra o domínio da comunicação pela iniciativa privada e interesses corporativos.²

2 Para a analogia às drogas e o requerimento da FDA para computadores, ver David Golumbia (2016, nota 6: 134). Para a demanda por proteção pela FCC, ver Drucker (2016: 44).

Outro local que bem se destina à observação dos efeitos socioculturais das novas tecnologias são as universidades — particularmente ilustrativas são as disciplinas que lidam com a situação humana em seu contexto sociocultural. A indagação que quero fazer é se as humanidades digitais — a nova “onda” nas humanidades em geral — seriam um bom local para tal empreitada. Como muitos críticos não se cansam de apontar, as humanidades digitais, tais como hoje as concebemos, não passam de humanidades feitas com auxílio tecnológico, e não humanidades autorreflexivas, que avaliam os efeitos dessas novas tecnologias na própria busca do conhecimento ou suas consequências mais generalizadas na cultura e na sociedade. Alguns acadêmicos temem que as humanidades digitais sejam uma espécie de cavalo de troia que, em última instância, serviria não apenas para distrair nossa atenção do engajamento crítico-filosófico, mas também do engajamento com a própria tecnologia digital. Vamos esperar que não seja esse o caso, e façamos o possível para que não o seja.

Epílogo: letramento midiático

Meu argumento pode ser resumido da seguinte forma: é preciso situar as humanidades digitais no contexto mais amplo do letramento digital. Isto é, as humanidades digitais como resposta aos obstáculos sociais impostos pela transformação midiática. Lamentavelmente, o letramento digital como disciplina não foi bem-sucedido em atrair a atenção que lhe seria devida, tanto nos EUA quanto na Alemanha, onde foi amplamente conceitualizado como capacitação digital em seu aspecto técnico. A questão mais recorrente em salas de aula e tutoriais parece ser: o que posso fazer com novas mídias e como posso fazê-lo de forma mais eficaz. Entretanto, a obtenção de competência digital compraz somente uma parcela do letramento digital: competência para o uso deve vir sempre acompanhada de competência crítica, isto é, de capacidade de refletir sobre os efeitos das tecnologias no indivíduo e na sociedade.

Como afirma Rodney Jones, coautor do livro didático *New media literacy* e meu ex-colega na City University Hong Kong:

O problema com a maioria das abordagens de letramento digital é que elas se dedicam a decifrar “como as coisas funcionam” (quer estejam tratando de textos escritos, *websites* ou aparelhos móveis), e portanto tratam letramento como capacitação técnica, como a capacidade de operar máquinas. O verdadeiro letramento tem mais

a ver com “como funcionam as pessoas” — como utilizam textos e mídia, e sistemas semióticos para engajar-se em práticas sociais situadas e encenar identidades sociais situadas. (Jones, 2016: 243)

Essa mudança do “eu” para o nós” significa uma transformação no objetivo de capacitação vocacional para um que vise à compreensão crítica das implicações sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas das mídias digitais. Visto desse modo mais amplo — sob as óticas da antropologia e dos estudos culturais —, o letramento midiático não se destina à destreza na utilização das novas tecnologias, mas se determina a explorar quais valores socioculturais são criados por elas, e como nós, a sociedade civil, devemos entendê-los e ajuizar seu valor. Letramento midiático, nesse sentido, teria a preocupação, por exemplo, mais de entender como a obtenção de conhecimento por mecanismos de busca altera nossa relação com o conhecimento do que de formular questões destinadas a como ler o *ranking* de importância inerente ao algoritmo de busca.

Claro que a necessidade de desenvolver um programa pedagógico que pense no letramento midiático nos moldes aqui descritos desperta a questão de qual seria o lar institucional apropriado e que verdadeiramente se adequasse a uma agenda autorreflexiva e não puramente operacional. Como notei antes, ainda há dúvidas se as humanidades digitais, como desenvolvidas até agora, seriam o local adequado. Entretanto, há também a esperança de que, quanto mais as humanidades digitais se distanciarem de suas origens — de ferramentas de bibliotecários —, quanto mais se aproximarem da abordagem do digital em si como objeto de estudo, em outras palavras, quanto mais elas crescerem e se transformarem em um segundo ou terceiro tipo, mais estarão aptas a oferecer um domicílio institucional para o tipo de letramento midiático que estou propondo. Os métodos e tópicos de ambos, das humanidades digitais e do letramento midiático mais aprofundado, talvez nunca se reconciliem completamente. Afinal, o tipo de letramento midiático que tenho em mente sempre se importará menos com a contagem de repetições e padrões literários em Shakespeare, por exemplo, do que com as implicações sociais e culturais das redes sociais e seu empuxo para a quantificação.

Entretanto, interesses podem cruzar-se quando, por exemplo, o formato e a função de autonarrativas em redes sociais são discutidos a partir de dados estatísticos, ou quando a relação entre o impulso para o compartilhamento indiscriminado é correlacionada quantitativamente com o fenômeno do *deficit* de atenção. O melhor modo de fazer o tipo de letramento midiático aqui proposto é combinar dados em-

píricos a pressupostos filosóficos. O melhor modo de fazer humanidades digitais é promover debates hermenêuticos que vivam da combinação de análise algorítmica e crítica clássica. O melhor modo de abordar mídias digitais nas humanidades é fazer ambos: utilizá-las como ferramentas exploratórias de antigas perguntas e como fontes de novas perguntas.

Referências

- DAVIDSON, Cathy; GOLDBERG, David Theo. Engaging the humanities. In: *Profession*. 2004. p. 42-62.
- DRUCKER, Johanna. At the intersection of computational methods and the traditional humanities. [Entrevista com Roberto Simanowski]. In: SIMANOWSKI, Roberto. *Digital humanities and digital media: conversations on politics, culture, aesthetics, and literacy*. Londres: Open Humanities Press, 2016. p. 43-68.
- GOLD, Matthew K. (Ed.). *Debates in the digital humanities*. Minneapolis / Londres: University of Minnesota Press, 2012.
- _____; KLEIN, Lauren F. (Ed.). *Debates in the digital humanities*. Minneapolis / Londres: University of Minnesota Press, 2016.
- GOLUMBIA, David. Computerization always promotes centralization even as it promotes decentralization. [Entrevista com Roberto Simanowski]. In: SIMANOWSKI, Roberto. *Digital humanities*. Londres: Open Humanities Press, 2016. p. 123-147.
- GRUSIN, Richard; CHUN, Wendy Hui Kyong; JAGODA, Patrick; RALEY, Rita. The Dark Side of the Digital Humanities. In: GOLD; KLEIN (Ogs.). *Debates in the Digital Humanities*, 2016, p. 493-509.
- JONES, Rodney. The age of print literacy and “deep critical attention” is filled with war, genocide and environmental devastation. [Entrevista com Roberto Simanowski]. In: SIMANOWSKI, Roberto. *Digital humanities and digital media: conversations on politics, culture, aesthetics, and literacy*. Londres: Open Humanities Press, 2016. p. 228-246.
- KIRSCHENBAUM, Matthew G. “What Is Digital Humanities and What’s It Doing in English Departments?” *ADE Bulletin*, n. 150, 2010.
- KITTLER, Friedrich. *Gramophone, film, typewriter*. Trad. Geoffrey Winthrop-Young e Michael Wutz. Redwood City: Stanford University Press, 1999.
- RAMSAY, Stephen. *Reading machines: toward an algorithmic criticism*. Urbana: University of Illinois Press, 2011.
- _____. Towards an algorithmic criticism. *Literary and Linguistic Computing*, v. 18, n. 2, p. 167-174, 2003.

SCHEINFELDT, Tom. Why Digital Humanities is “Nice”. *Found History*. Disponível em: <<https://foundhistory.org/2010/05/why-digital-humanities-is-nice/>>. 26 maio 2010. Acesso em: maio 2019.

VATTIMO, Gianni. *Beyond interpretation: the meaning of hermeneutics for philosophy*. Trad. David Webb. Redwood City: Stanford University Press, 1997.

Estilos de pesquisa e engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades¹

Jonas Grønvd
Lasse Gøhler Johansson

O caso especial das humanidades?

A distinção anglo-saxônica entre as artes ou humanidades e as ciências sugere que as humanidades são, de alguma forma, diferentes de outras áreas universitárias — algum tipo de caso especial. Wilhelm Dilthey, em seu *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (Introdução às ciências culturais), de 1883 (2013 [1883]), fez essa distinção em uma época em que as disciplinas da faculdade de filosofia estavam sendo desafiadas pelas ciências naturais e pelas ciências sociais emergentes. De acordo com Dilthey, as humanidades ou *Geisteswissenschaften* diferem-se das ciências naturais por se basearem na interpretação em vez de na explanação (Dilthey, 2013 [1883]). Uma distinção homóloga foi feita por Wilhelm Windelband em seu discurso eloquente na Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, em 1894, em que diferenciou as ciências naturais nomotéticas, que focam as leis universais, das humanidades idiográficas, que focam particularidades (Windelband, 1894). Então, o que fazemos com essa distinção? Obviamente, a diferenciação teve a função simbólica de posicionar disciplinas específicas na área acadêmica, mas isso se refere às diferenças de fato nas

¹ Artigo original: Jonas Grønvd and Lasse Gøhler Johansson, “Research Styles and Extra-Academic Engagement of Humanities Researchers” in *Mapping Frontier Research in the Humanities*, 2016, edited by Claus Emmeche, David Budtz Pedersen and Frederik Stjernfelt. Bloomsbury Academic.

práticas de pesquisa? As humanidades são realmente um caso especial? Se o forem, qual é a característica distintiva? Seria o fato de as humanidades serem baseadas na interpretação em oposição às ciências exploratórias? Em primeiro lugar, há muitas pesquisas na área de humanas com pretensões explanatórias (p. ex., análises históricas que tentam explicar eventos como guerras ou crises financeiras). E nem toda pesquisa científica natural é explanatória. A taxonomia biológica, por exemplo, é descritiva. As humanidades poderiam, então, ser idiográficas? Esse também não parece ser o caso. A linguística é uma disciplina que busca estabelecer leis universais da linguagem. Poderíamos continuar buscando uma característica distintiva, mas sempre iríamos nos deparar com casos que não se encaixam.

Neste capítulo, reintroduzimos o conceito de estilo ao estudo da prática científica. Trata-se de um conceito empiricamente sensível, que nos permite observar *de que formas e até que ponto* os principais campos da ciência e suas subdisciplinas divergem e convergem. A ideia subjacente é a de que não há uma característica única que divide as humanidades e as ciências; pelo contrário, elas são diferenciadas por um conjunto complexo de percepções e práticas que, juntas, compõem um *estilo de pesquisa*. A ideia também está por trás do conceito de *estilos de raciocínio científico*, de Ian Hacking (1992), que é praticamente idêntico ao dos *estilos de pensamento científico*, de Alistair Cameron Crombie (1995).² No entanto, a abordagem filosófica de Hacking (que busca estabelecer as condições necessárias para pertencer a este ou àquele raciocínio) não é apropriada à análise empírica, já que não permite apenas as diferenças de nuance. A realidade empírica simplesmente não é ordenada em categorias exclusivas, e sempre iremos nos deparar com casos que não se encaixam em uma ou outra categoria. O conceito de *estilo de pensamento*, de Ludwik Fleck, representa uma definição mais flexível e empiricamente sensível que permite a existência de nuances (Fleck, 1979 [1935]: 108). Inspirados por Fleck e, até certo ponto, também por Karl Mannheim, criamos o conceito de estilo de pesquisa, que nos permite estudar a relação entre as disciplinas de humanas (filosofia, história, linguística, e assim por diante) e a relação entre as humanidades como um todo e os outros principais campos das ciências.

Os estudos de ciência e tecnologia (CT) têm contribuído bastante para nossa compreensão das ciências naturais e da engenharia, enquanto tem-se prestado menos atenção às ciências sociais e as humanidades. Recentemente, no entanto, tem havido

2 Embora Hacking tenha publicado seu artigo (1992) três anos antes da publicação do trabalho de Crombie *Styles of scientific thinking in the European tradition* (1995), foi Crombie que desenvolveu primeiramente o conceito. Hacking compareceu a palestras de Crombie sobre o assunto no final da década de 1970, familiarizando-se com o conceito.

um interesse crescente nos estudos empíricos desses dois grandes campos da ciência (Camic et al., 2011). A maior parte das pesquisas conduzidas nas humanidades tem tomado a forma de estudos de caso de disciplinas individuais, como a filosofia e a história, e, com exceção de *A new history of the humanities* (Uma nova história das humanidades) (2013), de Rens Bod, e do trabalho coletivo *The making of the humanities* (O fazer das humanidades) (Bod et al., 2011-2014), não há estudos sobre o campo inteiro das disciplinas das humanidades (Bod, 2014: 4). Uma das contribuições centrais deste capítulo é o foco abrangente, o que nos permite a comparação entre as disciplinas. Dentro da tradição cientométrica, encontramos estudos sobre as humanidades (Leydesdorff et al., 2011; Marchi e Lorenzetti, 2015; Linmans, 2009); no entanto, são limitados, porque se concentram apenas em produtos de pesquisa (bibliografia) e não dizem algo sobre como a pesquisa está de fato sendo feita (ou seja, sobre as práticas de pesquisa nas humanidades [Benneworth, 2014]). Usando os dados da pesquisa, somos capazes de ir além de seus produtos e estudar as condições de sua produção.

Recentemente, o debate político sobre ciência e tecnologia tem girado em torno da questão do papel da ciência na sociedade (p. ex., do papel da ciência de achar soluções para desafios sociais, como mudança climática e pobreza, e sobre sua ciência na condução do crescimento econômico). No entanto, o debate geralmente parece ser baseado na suposição de que apenas as ciências naturais, as ciências médicas e a engenharia têm qualquer aplicação fora do mundo acadêmico, e que as humanidades, e, até certo ponto, as ciências sociais, estão, de alguma forma, isoladas do resto da sociedade. Embora a relação das ciências sociais com o Estado no pós-Guerra Mundial seja bem documentada (Wagner, 2001: 45), não é óbvio como as humanidades estão relacionadas com instituições extra-acadêmicas. Ao introduzir um conceito de estilo de pesquisa, investigamos as formas com que pesquisadores empreendem suas pesquisas. Nesse princípio, faz-se uma tentativa de mostrar como diferentes estilos de pesquisa são voltados para objetivos e critérios de avaliação distintos e instituições fora do mundo acadêmico. Um segundo objetivo deste capítulo é mostrar como os estilos de pesquisa específicos estão correlacionados com formas específicas de engajamento extra-acadêmico, ou seja, com padrões de orientação em relação a e a interação com instituições fora do mundo científico. Usando técnicas estatísticas, é possível correlacionar esses indicadores de engajamento extra-acadêmico com estilos de pesquisa para observar se as formas específicas de conhecimento podem ser aplicadas nos contextos sociais específicos.

A análise favorece a amplitude em vez da profundidade. Na próxima seção, desenvolveremos os conceitos de estilo de pesquisa e de engajamento extra-acadêmico em mais detalhes. Em seguida, apresentaremos os dados e as técnicas estatísticas que empregamos na análise. A análise em si é dividida em duas partes: primeiro, identificamos o estilo de pesquisa que constitui o campo das humanidades; em segundo lugar, correlacionamos os indicadores desse engajamento extra-acadêmico com esses estilos de pesquisa. Após a análise estatística, discutimos nossos achados em relação à literatura existente sobre o tópico.

Estilos de pesquisa e engajamento extra-acadêmico

Estilo de pesquisa

Antes de prosseguirmos para a análise empírica, abordaremos uma definição dos dois conceitos básicos: estilo de pesquisa e engajamento extra-acadêmico. Por *estilo de pesquisa*, entendemos as preferências para os tipos específicos de dados, técnicas/métodos analíticos e objetivos epistemológicos de pesquisa. Alguns *tipos de dados* são usados basicamente nas humanidades, enquanto outros são compartilhados por outros grandes campos das ciências, como as ciências sociais e naturais. Diferentes fontes literárias, como romances, poemas etc., são usadas basicamente por pesquisadores da área de humanidades, enquanto entrevistas e observações, por exemplo, são compartilhadas por cientistas sociais. Por *técnicas/métodos analíticos*, referimo-nos às ferramentas que os pesquisadores usam para analisar seus dados — e não àquelas para coletá-los. Isso significa que um questionário, por exemplo, não é qualificado como método/técnica analítico. Como ocorre com alguns tipos de dados, alguns métodos são específicos das humanidades (p. ex., processamento de texto filológico), enquanto outros são compartilhados (p. ex., análise estatística, que é usada nos principais campos da ciência). Quando falamos de *objetivos epistemológicos de pesquisa*, estamos nos referindo ao tipo de conhecimento que é produzido (p. ex., descritivo *versus* explanatório). Os objetivos epistemológicos de pesquisa compartilham alguma semelhança com as posições tradicionais na filosofia da ciência e com o conceito de estilo epistemológico de Michele Lamont (Lamont, 2009: 176; Mallard et al., 2009: 574).

Nossa definição de estilo de pesquisa é o produto de considerações teóricas, de um lado, e de considerações empíricas ou mais pragmáticas, de outro. Em teoria, a definição é inspirada principalmente pelo conceito de *estilo de pensamento*,

de Ludwik Fleck. Em *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, de 1935 (1980 [1935]), Fleck desenvolve o par conceitual de *estilo de pensamento* (*Denkstil*) e *coletivo de pensamento* (*Denkkollektiv*) por meio de uma análise empírica da compreensão em transformação acerca da sífilis e do desenvolvimento da chamada reação de Wassermann, uma técnica usada para diagnosticar a sífilis. De acordo com Fleck, um estilo de pensamento é a prontidão para a percepção e ação direcionadas (Fleck, 1979 [1935]: 84). É caracterizado por problemas comuns de interesse, métodos e critérios de avaliação e exerce “uma força compulsiva sobre o pensamento” (Fleck, 1979 [1935]: 41, 99). O caráter compulsivo dos estilos de pensamento torna-os semelhantes aos fatos sociais de Émile Durkheim (ou seja, formas de agir “exercendo sobre o indivíduo uma restrição externa” [Durkheim, 1982: 59]). Um estilo de pensamento está sempre associado a um coletivo de pensamento, entendido como “uma comunidade de pessoas que trocam ideias mutuamente ou que mantêm interação intelectual” (Fleck, 1979 [1935]: 39). Os coletivos de pensamento não são necessariamente científicos. Podem ser artísticos, políticos etc., e um indivíduo pode pertencer a diversos coletivos de pensamentos ao mesmo tempo (Fleck, 1979 [1935]: 45).

Além das semelhanças com a noção de fato social, de Durkheim, o conceito de estilo de pensamento pode ser mais diretamente relacionado com os trabalhos de Karl Mannheim. Este desenvolveu o conceito para estudar as ideologias dominantes de seu tempo, o conservadorismo e o liberalismo, sendo o primeiro o assunto de sua obra *Habilitationsschrift*, de 1925.³ O uso do estilo de pensamento, por parte de Fleck, é semelhante àquele de Mannheim, mas também há diferenças importantes. Assim como Mannheim, Fleck enfatiza o fundamento social dos estilos de pensamento, tomando uma posição sociológica em oposição à ideia kantiana de categorias universais da percepção (Mannheim, 1930 [1929]: 9; Kant, 2010 [1781]). No entanto, diferentemente da análise de Mannheim acerca dos estilos de pensamento da classe trabalhadora e da burguesia, Fleck está preocupado com grupos em um nível muito mais microssocial, a saber, o coletivo de pensamento, definido como qualquer grupo de duas ou mais pessoas que trocam ideias (p. ex., a comunidade de pesquisa sobre a sífilis). O nível mais microssocial de Fleck torna seu modelo mais fácil de ser aplicado a análises de campos científicos como as humanidades. Os estilos de pensamento de Mannheim não se referem a meras

3 Discussões mais teóricas sobre o conceito do estilo de pensamento e seu papel na sociologia do conhecimento podem ser encontradas em *Strukturen des Denkens*, uma série de textos escritos no início da década de 1920, mas que só foi publicada em 1980, e em *Ideologie und Utopie*, de 1929.

diferenças teóricas, mas, sim, a visões de mundo subjacentes (*Weltanschauungen*) das quais posições teóricas são apenas instâncias particulares (Mannheim, 1984 [1925]: 227, n. 5). O uso do estilo de pensamento, por parte de Fleck, difere quanto a outro aspecto importante, ao introduzir uma dimensão prática à definição. É a prontidão para a percepção e a *ação* direcionadas. Assim como Fleck, não estamos apenas preocupados com o pensamento, mas também com a ação, ou seja, o uso dos dados e dos métodos analíticos. Pela mesma razão, falamos de *estilo de pesquisa* em vez de *estilo de pensamento*.

Engajamento extra-acadêmico

Por engajamento extra-acadêmico referimo-nos às posições dos pesquisadores quanto às relações com as instituições extra-acadêmicas, especialmente o Estado. Esse tema pode remontar à obra *Der Streit der Fakultäten*, de Immanuel Kant, de 1798 (2005 [1798]), que faz a distinção entre as faculdades superiores (direito, medicina e teologia), que são dependentes de interesses do Estado, e a faculdade inferior (filosofia), que é independente e pura (Kant, 2005 [1798]). Isso também está no cerne da análise de Pierre Bourdieu acerca da área acadêmica francesa sobre a crise de Maio de 1968 (Bourdieu, 2001 [1988]). A análise de Bourdieu revela dois princípios concorrentes de legitimação na área acadêmica: um dependente dos “princípios operatórios no campo do poder” e outro baseado na “autonomia de ordem intelectual e científica” (Bourdieu, 2001 [1988]: 48). As faculdades ou os campos das ciências estão distribuídos de acordo com a seguinte oposição: a medicina e o direito baseiam-se mais em critérios externos de sucesso; já as ciências naturais baseiam-se mais em critérios internos de sucesso, enquanto as artes assumem posição intermediária (Bourdieu, 2001 [1988]: 48). Na presente análise, abordamos o engajamento extra-acadêmico dos pesquisadores em humanidades usando três conjuntos de indicadores, que se relacionam com:

- 1) os objetivos da pesquisa prática ou cívica que são considerados importantes;
- 2) as interações concretas com instituições extra-acadêmicas; e
- 3) os critérios de sucesso empregados pelos pesquisadores.

A análise estatística permite correlacionar o engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades com estilos de pesquisa e disciplinas. Os estilos de pesquisa específicos, por exemplo, estão associados aos objetivos específicos da pesquisa cívica? E algumas disciplinas estão mais proximamente relacionadas com instituições do Estado ou a empresas privadas do que outras?

Dados e análise estatística

Dados

A análise baseia-se em dados retirados de uma pesquisa na *web* conduzida entre os pesquisadores das humanidades no outono de 2013, na Dinamarca (Budtz e Stjernfelt, 2016).⁴ O questionário foi distribuído para toda a população de pesquisadores de humanidades ($N = 3.647$), com uma taxa de resposta de 32,11, o que originou $n = 1.171$ respostas. No entanto, a taxa de resposta foi subestimada. Já que não havia como saber a disciplina do pesquisador ou até mesmo o principal campo da ciência antes de conduzir a pesquisa, examinamos todos os departamentos universitários em que acreditávamos que acharíamos pelo menos alguns ($n \geq 5$) pesquisadores na área de humanas. Isso foi feito com base nas descrições dos departamentos em seus respectivos *sites*. Dada a estratégia inclusiva da amostragem, o quadro contém alguns departamentos que perpassam pelos principais campos científicos (principalmente as humanidades e as ciências sociais), sendo as taxas de resposta nesses departamentos relativamente baixas. Muitos desses departamentos, que se situam entre os principais campos científicos, estão localizados na Copenhagen Business School e na Roskilde University, que, pelas mesmas razões, apresentam taxas de respostas totais baixas em comparação a outras universidades. Além dos departamentos das universidades, incluímos instituições de pesquisa (basicamente museus e acervos) sob a responsabilidade do Ministério da Cultura da Dinamarca. Quarenta e três departamentos e 13 instituições sob o comando do Ministério da Cultura foram incluídos no quadro da amostra. A Tabela 1 mostra a distribuição das disciplinas das humanidades e das ocupações.

Análise estatística

Usamos a análise de correspondência múltipla (ACM) para identificar os estilos de pesquisa no campo das humanidades e para relacionar esses estilos com inclinações extra-acadêmicas. A ACM permite-nos estudar as relações complexas entre as diversas inclinações que compõem o estilo científico (ou seja, o uso de dados e técnicas/métodos analíticos, bem como objetivos epistemológicos de pesquisa).

4 A pesquisa foi, em grande parte, inspirada em estudos conduzidos no campo científico social na metade dos anos 1990 e em 2009 (Andersen, 1995).

Humanidades em questão

Tabela 1 – Distribuição dos pesquisadores em humanidades em relação à instituição de pesquisa, disciplina e ocupação

		Frequência	Porcentagem	
Instituição	Copenhagen Business School	57	5	
	Ministério da Cultura	57	5	
	Roskilde University	98	5	
	University of Copenhagen	268	23	
	University of Southern Denmark	148	13	
	Aalborg University	155	13	
	Total	1.171	100	
Disciplina	Antropologia, etnografia e etnologia	95	8	
	Arqueologia	39	3	
	Artes e arquitetura	38	3	
	Estudos educacionais	83	7	
	Cinema e estudos de mídia	41	4	
	História	111	9	
	História das ideias	21	2	
	Humanidades (interdisciplinar)	249	21	
	Humanidades (outras)	49	4	
	Línguas e filosofia	99	8	
	Linguística	54	8	
	Literatura	69	6	
	Música e teatro	22	2	
	Filosofia	61	5	
	Psicologia	85	7	
	Estudos religiosos	21	2	
	Teologia	34	3	
	Total	1.171	100	
	Posição	Assistente de pesquisa	50	4
		Aluno de doutorado	309	26
Aluno de doutorado (industrial)		15	1	
Professor assistente/pós-doutor		185	16	
Professor associado/pesquisador sênior		414	35	
Professor/docente		136	12	
Outra		62	5	
Total		1.171	100	

A ACM é uma técnica indutiva, no sentido de que o modelo segue os dados, e não o contrário. Obviamente, o conjunto de indicadores usados na análise é definido

a priori e deve ser homogêneo (contendo apenas os indicadores relevantes) e exaustivo (contendo todos os indicadores relevantes) (Le Roux e Rouanet, 2010: 11). Na prática, no entanto, é quase sempre impossível atender ao critério de exaustividade, dadas as limitações da construção teórica do objeto de pesquisa ou do processo de coleta de dados. Nesta análise, por exemplo, queríamos incluir o posicionamento teórico do pesquisador como um indicador do estilo de pesquisa. No entanto, tivemos de descartar esse indicador, uma vez que não fomos capazes de operacionalizá-lo para a análise de correspondência. Na verdade, perguntamos aos participantes sobre as teorias que eles usavam, mas as respostas deixaram claro que não há sequer consenso com relação ao que constitui uma teoria. Também lhes perguntamos sobre o uso de teóricos. As respostas foram precisas, mas a lista de teóricos chegou a centenas de nomes, não sendo apropriada para a análise de correspondência.

Com base em uma matriz indivíduos *versus* perguntas,⁵ a ACM gera duas nuvens de ponto: uma de indivíduos e outra de modalidades. Na primeira, a distância geométrica entre dois indivíduos baseia-se em seus padrões de resposta, de modo que os indivíduos com padrões de resposta semelhantes estão próximos uns dos outros, enquanto aqueles que apresentam padrões de resposta diferentes estão distantes. Os indivíduos que escolhem modalidades frequentes estão localizados em direção ao centro do grupo, enquanto aqueles que escolhem modalidades não frequentes localizam-se em direção à periferia (Le Roux e Rouanet, 2010: 34-36). Na nuvem de modalidades, a distância entre duas modalidades baseia-se na escolha dos indivíduos em relação a essas duas modalidades. Quanto mais indivíduos as duas modalidades tiverem em comum, menor é a distância. Assim como na nuvem de indivíduos, as modalidades frequentes estão localizadas em direção ao centro, enquanto as modalidades não frequentes localizam-se em direção à periferia (Le Roux e Rouanet, 2010: 37-39). A Tabela 2 mostra as distribuições de frequência para os indicadores usados na análise de correspondência. Há 26 perguntas distribuídas em três temas: 1) dados; 2) técnicas/métodos analíticos; e 3) objetivos epistemológicos de pesquisa. Todas as perguntas têm três modalidades ordinais, de acordo com a extensão do uso de diferentes tipos de dados e métodos, de um lado, e com a importância de diferentes objetivos epistemológicos, de outro.

A análise das nuvens fica centrada em uma interpretação de seus principais eixos (ou seja, os eixos explicam a maior variância nos dados). O autovalor, a variância

5 Repare que adotamos a linguagem dos questionários e falamos de perguntas, em vez de variáveis, e de modalidades, no lugar de categorias.

e a taxa modificada de um eixo expressam a porção da variância total explicada por aquele eixo.⁶

Tabela 2 – Lista de indicadores de estilo de pesquisa

Dados	Uso frequente (+)		Uso moderado (+/-)		Uso infrequente (-)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Arquitetura e <i>design</i>	64	5	131	11	976	83
Arte	141	12	164	14	866	74
Artefatos e relíquias materiais	139	12	138	12	894	76
Áudio e vídeo	181	15	195	17	795	68
Documentos	299	26	282	24	590	50
Mídia eletrônica	220	19	302	26	649	55
Dados experimentais	130	11	121	10	920	79
Ficção	126	11	91	8	954	81
Trabalho de campo, entrevistas e observações	454	39	223	19	494	42
Dados de laboratório	64	5	63	5	1044	89
Dados quantitativos	158	13	256	22	757	65
Literatura científica e teoria	732	63	259	21	190	16
Técnicas/métodos analíticos	Uso frequente (+)		Uso moderado (+/-)		Uso infrequente (-)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Codificação categorizada	213	18	201	17	757	65
Análise conceitual	569	49	255	22	347	30
Descrição	489	42	275	23	407	35
Processamento de texto filológico	148	13	151	13	872	74
Crítica da fonte	434	37	258	21	489	42
Estatística	159	14	217	19	795	68
Análise textual e de discurso	453	39	280	24	438	37
Sintetização/construção teórica	429	37	402	34	340	29

6 A soma de autovalores equivale à variância total da nuvem. A taxa de variância é simplesmente o autovalor expresso como porcentagem da variância total. A taxa modificada equivale à taxa de variância para apenas os eixos que contribuem acima da média (Le Roux e Rouanet, 2010: 39).

Objetivos epistemológicos de pesquisa	Importante (+)		Indiferente (+/-)		Não importante (-)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Descrever fatos e eventos	768	66	325	2878	7	
Formular reivindicações ou argumentos universais	303	26	452	39	416	36
Identificar relações ou tendências causais	509	43	414	35	248	21
Identificar características singulares	463	40	549	47	159	14
Identificar leis universais	240	20	387	33	544	46
Compreender cultura e símbolos	944	81	168	1459	5	

Tabela 3 – Autovalores, variância e taxas modificadas para os eixos principais

Eixo	Autovalor	Variância	Taxa modificada	Taxa modificada acumulada
1	0,145	7,2%	43,5%	43,5%
2	0,116	5,8%	23,1%	66,6%

O número de eixos a ser interpretado baseia-se em três critérios: 1) um decréscimo nos autovalores; 2) a taxa modificada acumulada; e 3) a interpretabilidade dos eixos (Le Roux e Rouanet, 2010: 51-52). Nesta análise, interpretamos dois eixos. Essa decisão fundamenta-se principalmente no critério de interpretabilidade. Com base nos primeiros dois critérios, poderíamos ter analisado os quatro principais eixos (Tabela 3). No entanto, não foi possível fazer qualquer interpretação significativa do terceiro e do quarto eixos. Segundo Jean-Paul Benzécri (1992: 405), “por um lado, interpretar um eixo leva a descobrir o que é semelhante entre todos os elementos que ficam à direita da origem e, por outro, entre tudo o que é escrito à esquerda, e a expressar com concisão e precisão o contraste (ou oposição) entre os dois extremos”. Na interpretação, limitamos nossa atenção às modalidades que contribuem acima da média para os eixos em questão (Benzécri, 1992: 405). É importante observar que os estilos de pesquisa que identificamos são tipos ideais (no sentido do termo). Os estilos de pesquisa em humanas, na verdade, estão situados em algum lugar em um contínuo entre esses estilos típicos/ideais.

Estilos de pesquisa nas humanidades

Eixo 1: Estilos de pesquisa quantitativos versus qualitativos

A Figura 1 mostra 30 modalidades que contribuem acima da média para o primeiro eixo. Juntas, elas contribuem para 80% da variância do Eixo 1. A maioria delas relaciona-se com os dados ($n = 16$) e com o método ($n = 11$), e poucas, com os objetivos epistemológicos ($n = 3$). Diferencia-se um estilo de pesquisa quantitativa no lado positivo do estilo de pesquisa qualitativa no lado negativo.

No lado positivo do Eixo 1 (os dois quadrantes à direita), encontramos técnicas/métodos estatísticos, dados experimentais e laboratoriais e dados quantitativos. Esse lado do eixo também é definido pela ausência de tipos específicos de dados e técnicas/métodos relacionados com posições mais qualitativas: documentos, mídia eletrônica, literatura científica e teórica, análise conceitual, análise textual e do discurso, construção/síntese da teoria, descrição e crítica da fonte.

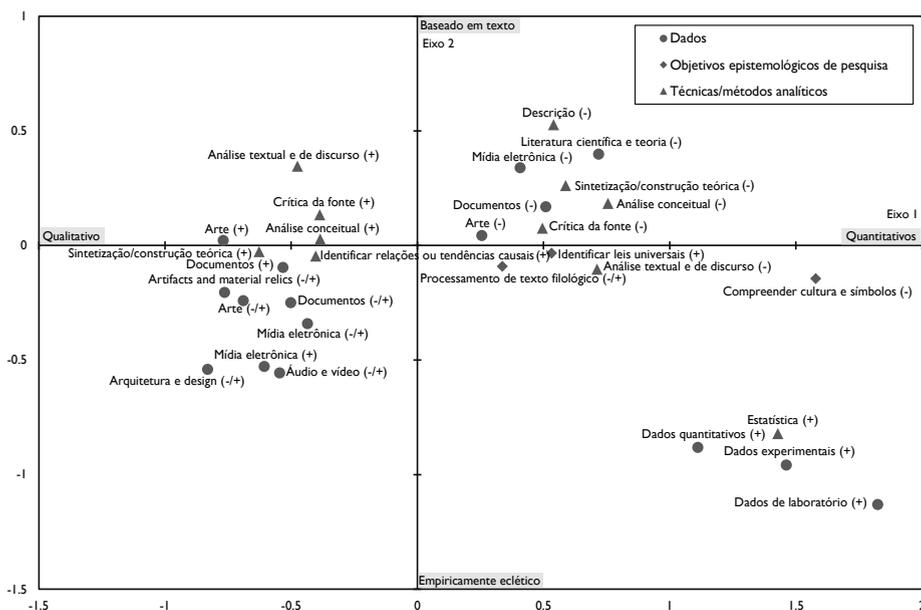


Figura 1 – Modalidades que contribuem acima da média para o Eixo 1.

Epistemologicamente, o estilo de pesquisa quantitativa é voltado para explicações causais e leis universais, e não para a compreensão de culturas e símbolos. Em

resumo, o estilo de pesquisa quantitativa converge com as ciências naturais quanto a seu uso de dados, métodos e objetivos epistemológicos de pesquisa. Esse estilo é caracterizado pela ideia positivista de ciência que domina as ciências naturais.

No lado negativo do Eixo 1 (os dois quadrantes à esquerda), são encontrados dados e técnicas/métodos associados a um estilo de pesquisa mais qualitativo. Com relação aos dados, encontramos com frequência o uso de arte, mídia eletrônica e documentos, o uso moderado de arquitetura e *design*, de artefatos e relíquias materiais, de áudio e vídeo e de documentos. Esses tipos de dados incluem tipos baseados em textos e mais tipos de materiais (arte, arquitetura, vídeo etc.). Com relação a técnicas/métodos analíticos, encontramos o uso frequente de análise textual e do discurso, análise conceitual, síntese/construção de teorias, crítica da fonte e uso moderado de processamento de texto filológico. Em sua maioria, os tipos de dados e técnicas/métodos analíticos encontrados nesse lado estão ausentes no lado quantitativo do eixo.

Eixo 2: Estilos de pesquisa baseados em texto versus estilos de pesquisa empiricamente ecléticos

A Figura 2 mostra 26 modalidades que contribuem acima da média para o segundo eixo. Juntas, elas contribuem para 82% da variância do eixo. A maioria das modalidades relaciona-se com os dados ($n = 17$), algumas, com métodos/técnicas ($n = 9$), enquanto nenhuma modalidade que contribui acima da média para o eixo relaciona-se com os objetivos epistemológicos de pesquisa. Como no primeiro eixo, o segundo relaciona-se basicamente com o uso de dados por parte dos pesquisadores em humanidades e com técnicas/métodos analíticos, mas ele diferencia o estilo de pesquisa baseado em texto no lado positivo de um estilo de pesquisa empiricamente eclético no lado negativo.

No lado positivo do Eixo 2 (os dois quadrantes superiores), encontramos tipos de dados baseados em textos e técnicas/métodos: uso frequente de processamento de texto filológico e de ficção e análise textual e do discurso. Outros tipos de dados baseados em textos e métodos estão posicionados no lado positivo do eixo, embora contribuam abaixo da média; portanto, não estão incluídos na figura. Esse lado do eixo também é definido pela ausência dos tipos específicos de dados e métodos: em direção ao polo positivo do eixo, encontramos uso infrequente ou não uso de dados quantitativos, dados experimentais, mídia eletrônica, áudio e vídeo, descrição, codificação categorizada e estatística. Esse estilo de pesquisa baseado em texto corresponde, até certo ponto, à crença popular quanto às humanidades.

Humanidades em questão

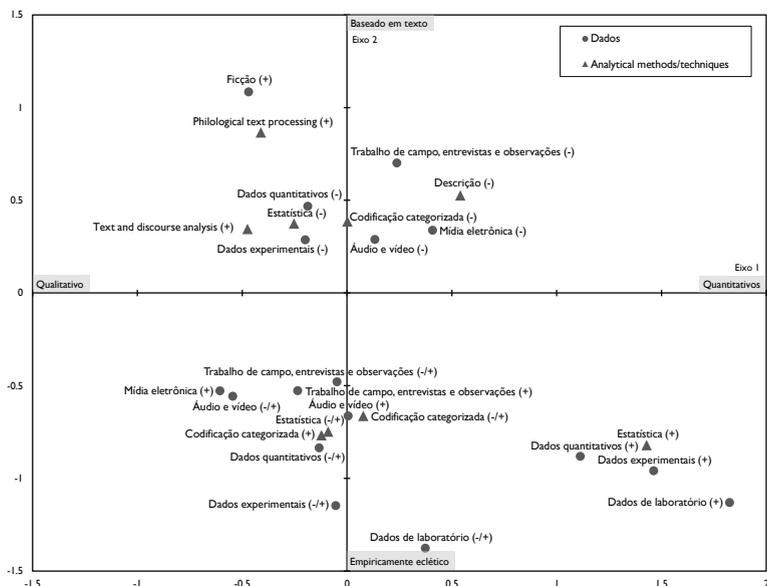


Figura 2 – Modalidades que contribuem acima da média para o Eixo 2.

No lado negativo do Eixo 2 (os dois quadrantes inferiores), encontramos uma ampla gama de tipos de dados e de técnicas/métodos analíticos, principalmente aqueles baseados em textos. Encontramos o uso frequente dos seguintes tipos de dados: trabalho de campo, entrevistas e observações, dados experimentais e laboratoriais, áudio e vídeo e mídia eletrônica, além do uso moderado de dados quantitativos, experimentais e laboratoriais, de áudio e vídeo e de trabalho de campo, bem como de entrevistas e observações. Os métodos/técnicas mais frequentemente usados incluem estatística e codificação categorizada, mas também são vistos uso moderado de estatística, codificação categorizada, assim como análise textual e do discurso. A maioria dos tipos de dados e métodos usados no estilo de pesquisa empiricamente eclético não é usada no estilo de pesquisa baseada em texto, que é mais exclusiva. O estilo de pesquisa empiricamente eclético converge com as ciências sociais por meio da combinação do uso de abordagens quantitativas e qualitativas.

O espaço das disciplinas

Agora, consideramos como as disciplinas estão associadas aos principais eixos, o que nos permite observar como contribuem para diferentes estilos de pesquisa no campo

das humanidades. Sobreposamos as disciplinas (a disciplina autorrelatada dos participantes como elementos suplementares), o que não intervém na determinação dos eixos. Um desvio entre as coordenadas das duas modalidades em um eixo que é maior do que 1 é considerado grande, enquanto um desvio de menos de 0,5 é tido como pequeno.

A Figura 3 mostra que há, de fato, diferenças disciplinares no estilo de pesquisa no primeiro e no segundo eixos. As modalidades extremas no primeiro eixo ficam entre a psicologia e a linguística no lado positivo, enquanto música, teatro, arte e arquitetura, cinema e estudos de mídia, antropologia e etnografia e etnologia ficam no lado negativo. O desvio entre essas disciplinas opostas é de mais de 1,30, que é considerado um desvio grande. A psicologia e a linguística diferenciam o campo das humanidades em direção a um ideal científico com maior porção de pesquisadores trabalhando extensivamente com dados experimentais, laboratoriais e quantitativos, além de métodos estatísticos, enquanto as disciplinas mencionadas anteriormente no lado negativo têm porção maior de pesquisadores que trabalham de forma intensa com produtos culturais, como arte, artefatos e relíquias materiais e mídia eletrônica.

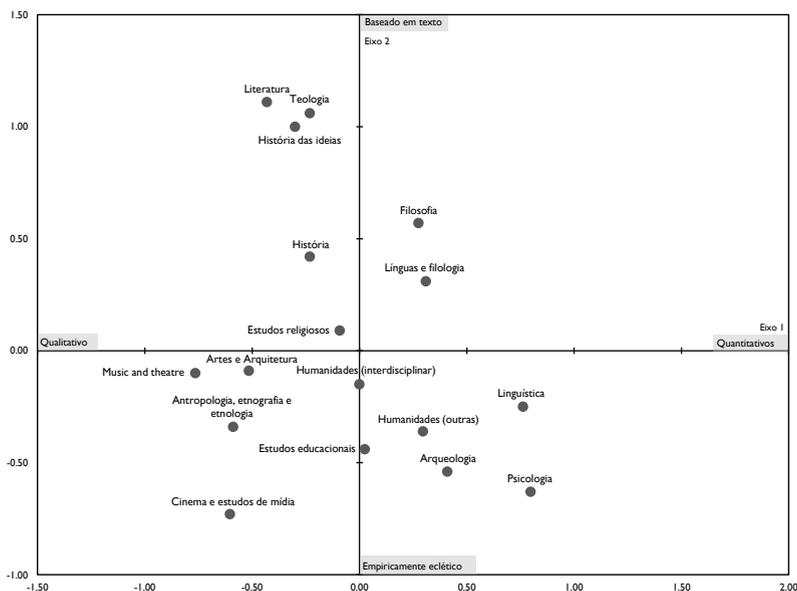


Figura 3 – O espaço das disciplinas.

No segundo eixo, observamos o maior desvio entre literatura, teologia e história das ideias, no lado positivo, e cinema e estudos de mídia, psicologia e arqueologia, no lado negativo. O desvio entre as disciplinas nos diferentes polos do eixo excede

1,6, indicando um desvio muito amplo no padrão de respostas. Cinema e estudos de mídia e psicologia — posicionados em diferentes polos, no primeiro eixo — estão agora próximos no segundo eixo e podem ser caracterizados como disciplinas que funcionam com um estilo de pesquisa empiricamente eclético. A psicologia, o cinema e os estudos de mídia e arqueologia têm grande quantidade de pesquisadores que trabalham moderadamente com estatística, áudio e vídeo e dados quantitativos. No mesmo lado do eixo, também encontramos disciplinas como estudos educacionais e antropologia, etnografia e etnologia, mais associadas ao uso moderado ou extenso do trabalho de campo, de entrevistas e observações. Sob um ponto de vista positivo, encontramos literatura, teologia e história das ideias muito diferenciadas de outras disciplinas no campo das humanidades. Essas três disciplinas são diferenciadas pelo fato de terem grande quantidade de pesquisadores que trabalham extensivamente com ficção como um tipo de dado e processamento de texto filológico como método.

Engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades

Agora, passamos para a análise do engajamento extra-acadêmico de pesquisadores em humanidades (ou seja, as posições em relação a e as interações com as instituições extra-acadêmicas com as empresas públicas e privadas). Abordamos essa análise projetando os indicadores do engajamento extra-acadêmico no espaço de estilos de pesquisa. Isso nos permite observar se diferentes estilos de pesquisa diferem-se com relação ao engajamento extra-acadêmico. Como mencionado anteriormente, medimos o engajamento extra-acadêmico dos pesquisadores de humanidades usando três conjuntos de indicadores que se relacionam com: (1) os objetivos da pesquisa prática ou cívica que são considerados importantes; (2) as interações concretas com as instituições extra-acadêmicas; e (3) os critérios de sucesso empregados pelos pesquisadores.

Objetivos práticos de pesquisa

A Figura 4 mostra quatro indicadores, que se relacionam com diferentes objetivos de pesquisa, práticos ou cívicos. Solicitou-se que os participantes indicassem a importância de diversos objetivos em uma escala de 1 a 6, em que 1 “não tem importância alguma” e 6 “é de maior importância”. No gráfico, a grande importância é indicada por (+), enquanto nenhuma importância é indicada por (-). A figura contém apenas

as perguntas cujas respostas, na verdade, variam. Quase todos os pesquisadores na área de humanidades (94%) concordam que produzir conhecimento para o objetivo de educação ou esclarecimento é importante, então essa pergunta é excluída da figura. Na verdade, um número relativamente pequeno de pessoas considera qualquer objetivo de pesquisa não importante, o que sugere que os pesquisadores em humanidades, em geral, estão preocupados com os objetivos práticos ou cívicos de suas pesquisas.

Os objetivos da pesquisa de “fazer análise crítica” e “melhorar a compreensão intercultural” estão associados a esse primeiro eixo. Conforme passamos do estilo de pesquisa quantitativo (representado basicamente por psicologia e linguística) para o estilo qualitativo, os pesquisadores tendem a dar mais importância à crítica social do que à melhoria da compreensão intercultural. Pode-se dizer que o estilo quantitativo é caracterizado por posições socialmente desengajadas, enquanto o estilo de vida qualitativo é caracterizado por posições socialmente engajadas. A posição desengajada ou desinteressada é fundamental para o espírito científico natural, que está subjacente ao estilo quantitativo. Os dois outros objetivos de pesquisa, “preservação da tradição e cultura” e “melhoria da tomada de decisão para autoridades públicas”, estão basicamente associados ao segundo eixo. À medida que passamos do estilo baseado em texto (representado basicamente pela literatura, teologia e história das ideias) para o empiricamente eclético, a tomada de decisão pública torna-se mais importante, enquanto a tradição e a cultura tornam-se menos importantes.

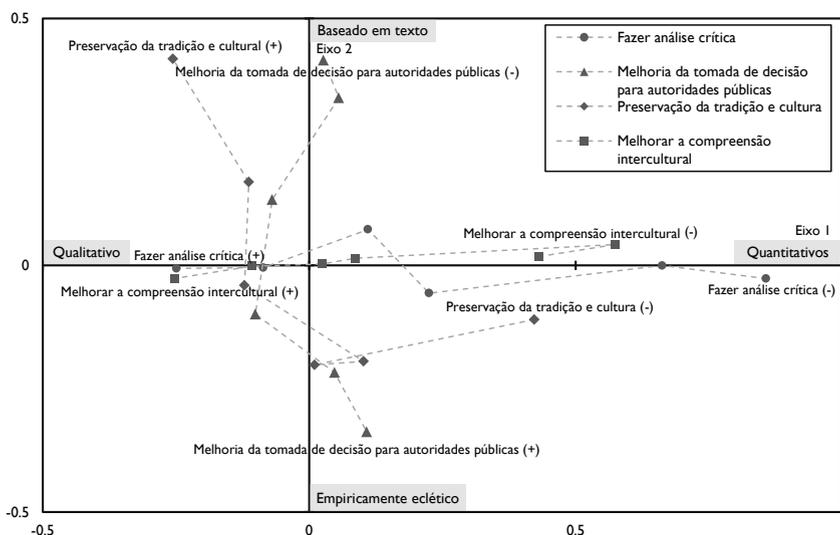


Figura 4 – Objetivos práticos de pesquisa.

Em outras palavras, à medida que passamos para disciplinas de humanas próximas às ciências sociais, a pesquisa é mais orientada para instituições estatais. A orientação do estilo de pesquisa empiricamente eclético voltado ao Estado torna-se ainda mais clara quando analisamos os financiamentos das bolsas dos pesquisadores e as estratégias de colaboração.

Financiamento e estratégias de colaboração

As fontes primárias do financiamento para os pesquisadores e suas posições com relação à política de financiamento estão associadas ao segundo eixo no espaço dos estilos de pesquisa (Figura 5). Entre aqueles que se voltam ao estilo de pesquisa baseado em texto, estão os pesquisadores que têm mais probabilidade de ser financiados por universidades (financiamento interno), fundações privadas ou pela Fundação de Pesquisa Nacional da Dinamarca, todas mais orientadas para a pesquisa básica. Os mesmos pesquisadores também acreditam que o financiamento interno leva a melhores pesquisas. Entre aqueles que têm inclinação para o estilo empiricamente eclético, estão os pesquisadores que têm mais probabilidade de obter financiamento de instituições estatais, empresas privadas ou de fundações de pesquisa mais voltadas para a pesquisa aplicada, como o Conselho Dinamarquês para a Tecnologia e Inovação. Esses pesquisadores também tendem a acreditar que o financiamento externo leva a uma pesquisa melhor.

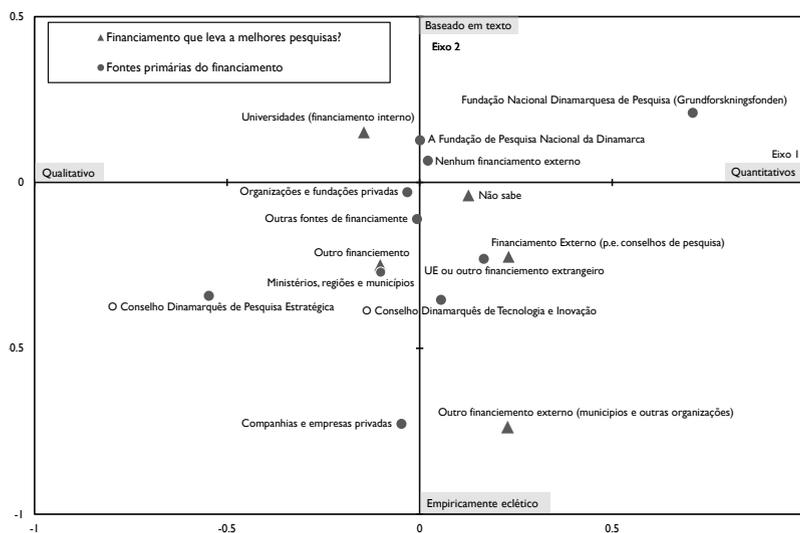


Figura 5 – Fontes primárias de financiamento e posições em relação às políticas de financiamento.

O espaço de estratégias de colaboração é homólogo ao das estratégias de financiamento. No estilo de pesquisa baseado em texto, encontramos pesquisadores que tendem a trabalhar sozinhos ou em colaboração apenas com outros pesquisadores. À medida que passamos ao estilo empiricamente eclético, os pesquisadores são mais propensos a se envolver em colaboração com instituições extra-acadêmicas — públicas e privadas (ver a Figura 6). A colaboração com instituições extra-acadêmicas é muito comum na área de humanas. Na verdade, 48% dos pesquisadores em humanidades, na Dinamarca, colaboram com diversos tipos de instituições públicas e privadas fora da universidade. Cerca de 40% colaboram apenas com outra instituição, enquanto 18% trabalham individualmente.

Critérios de sucesso

A questão dos critérios de sucesso usados na academia é discutida na análise de Bourdieu da área acadêmica francesa em *Homo academicus* (2001 [1988]) e nas palestras publicadas em *Science of science and reflexivity* (2004).

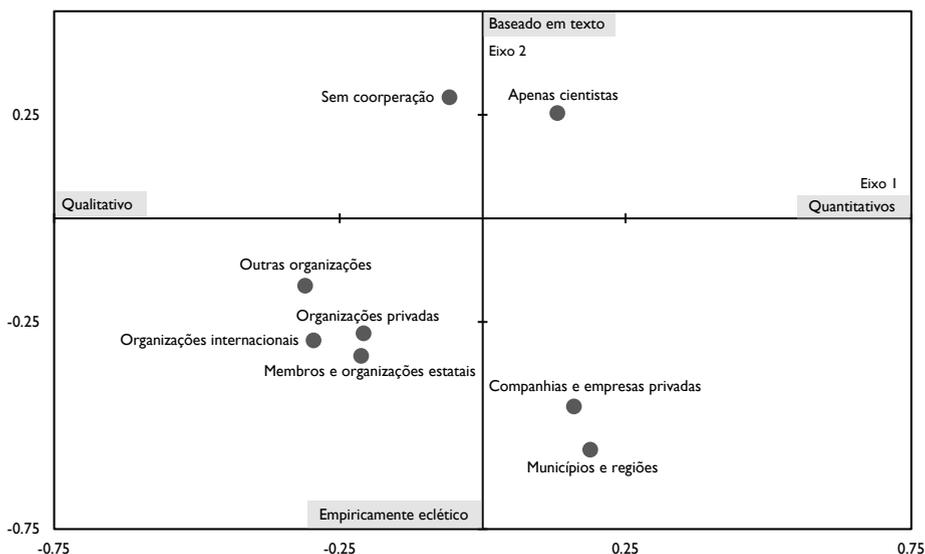


Figura 6 – Colaboração de pesquisa dentro e fora do mundo acadêmico.

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, a análise de Bourdieu revela dois princípios concorrentes de legitimação no campo acadêmico: um de

pendente dos “princípios operatórios no campo do poder” e outro baseado na “autonomia de ordem científica e intelectual” (Bourdieu, 2011 [1988]: 48). Estes correspondem a dois critérios de sucesso conflitantes: um interno e outro externo. Os critérios de sucesso conflitantes usados dentro da universidade ou de qualquer outra organização burocrática tornam-se visíveis por meio das disputas com relação a posições formais na organização (p. ex., uma presidência ou uma posição administrativa como chefe de departamento, decano ou reitor) (Emirbayer e Johnson, 2008: 25). Dessa forma, para analisar os critérios avaliativos usados pelos pesquisadores nas humanidades, perguntamos quais características são mais importantes para um gestor e pesquisador (chefe de departamento, decano ou reitor). A Figura 7 mostra a distribuição das características no espaço dos estilos de pesquisa. A distinção mais óbvia que emerge dessa análise é entre o “reconhecimento científico” (critérios internos de sucesso), associado à pesquisa baseada em texto, e “ligações a políticos e outros indivíduos influentes” (critérios externos de sucesso), associadas à pesquisa empiricamente eclética.

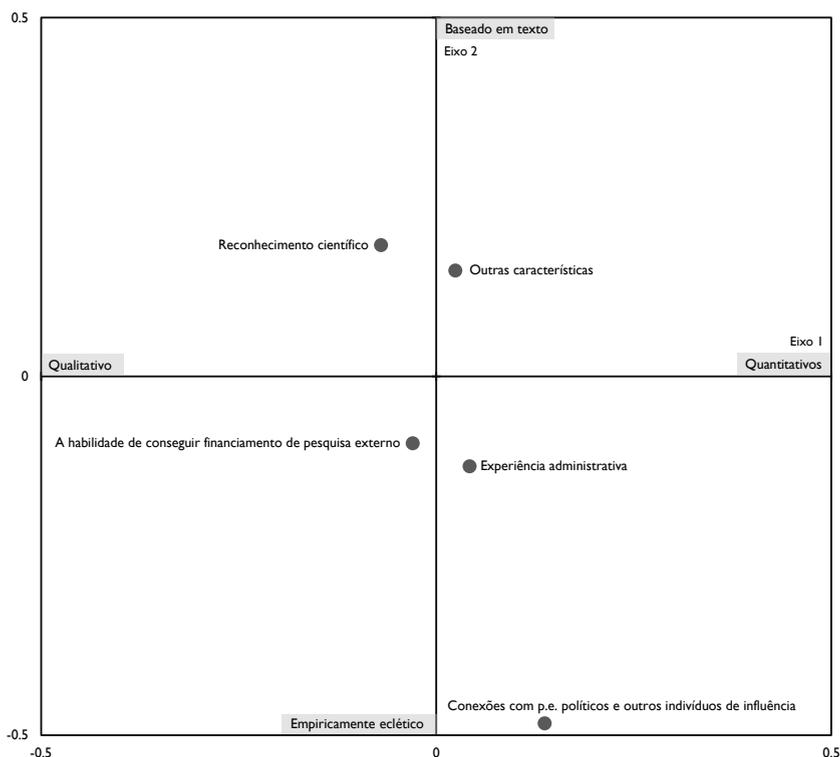


Figura 7 – Características importantes para um gestor e pesquisador.

Discussão

Neste capítulo, elaboramos o conceito de estilo de pesquisa com base na leitura de Ludwik Fleck e Karl Mannheim. Esse é um conceito que leva em consideração a multidimensionalidade da prática de pesquisa (preferências por tipos de dados, técnicas/métodos e fins epistemológicos) e permite diferenças de nuance entre os estilos de pesquisa. Usando a análise de correspondência, identificamos quatro principais estilos de pesquisa: quantitativo, qualitativo, baseado em texto e empiricamente eclético. Esse tipo de análise permite-nos estudar a estrutura do campo das humanidades sem espremer indivíduos ou grupos em categorias rígidas. Em vez disso, mostramos como as disciplinas da área de humanas são posicionadas em um contínuo entre os estilos de pesquisa típicos-ideais. Na segunda parte do capítulo, mostramos como as diferenças no estilo de pesquisa, na verdade, correspondem a diferenças no engajamento extra-acadêmico dos pesquisadores em humanidades. O estilo de pesquisa quantitativa, que está voltado para as ciências naturais, é caracterizado por uma posição socialmente desengajada, enquanto o estilo qualitativo está ligado a uma posição socialmente engajada. No segundo eixo, o estilo empiricamente eclético está orientado em direção a instituições públicas e privadas, enquanto o estilo baseado em texto está voltado para fins e público puramente acadêmicos.

É desnecessário dizer que os resultados apresentados neste capítulo dependem de um conjunto de variáveis para a análise de correspondência. Idealmente, a análise incluiria uma lista exaustiva de indicadores de estilo de pesquisa. No entanto, isso não é possível por causa das limitações na construção teórica e empírica do objeto. Isso não quer dizer que os resultados são inválidos. Apenas significa que o leitor deve sempre distinguir entre a realidade empírica e a construção estatística dela, que é constantemente idealizada no sentido weberiano da palavra. Há também uma limitação metodológica com relação à análise do engajamento extra-acadêmico. Quando dizemos que o estilo quantitativo, principalmente o representado por psicólogos e linguistas, é socialmente engajado, isso se baseia apenas nas variáveis selecionadas. É provável que outros indicadores do engajamento social correlacionem-se de formas diferentes com o espaço dos estilos de pesquisa. A melhoria da saúde pública, por exemplo, provavelmente seria considerada importante pela maioria dos psicólogos. Isso, no entanto, não muda o fato de que a análise crítica e a compreensão cultural geralmente não sejam consideradas importantes por pesquisadores quantitativos nas humanidades.

Os estilos de pesquisa e as posições extra-acadêmicas que identificamos na análise da área de humanas dinamarquesa corresponde, até certo ponto, ao chamado

estilo epistemológico que Mallard et al. identificam no estudo baseado em entrevistas dos processos de revisão aos pares (Mallard et al., 2009; ver também Lamont, 2009). O estudo dos autores é baseado em entrevistas qualitativas com 49 membros de cinco painéis multidisciplinares que distribuem bolsas a alunos de pós-graduação e corpo docente na área de humanas (história da arte, inglês, música e filosofia), história e ciências sociais (Mallard et al., 2009: 578-582). Com base nos dados da entrevista, eles constroem quatro estilos epistemológicos, definidos como preferências dos acadêmicos para determinados estilos teóricos (formas de compreender como elaborar teorias e como acumular conhecimento) e estilos metodológicos (métodos para provar teorias e crenças na possibilidade de prová-las) (Mallard et al., 2009: 574). De certa forma, a definição dos autores de estilo teórico está mais próxima dos objetivos de nosso estudo, enquanto o estilo metodológico está mais próximo de nosso conceito de estilo de pesquisa. Apesar das diferenças no *design* da pesquisa, há semelhanças entre os dois estudos. O estilo de pesquisa quantitativa em nosso estudo corresponde, até certo ponto, ao estilo epistemológico *positivista*, que é caracterizado por uma abordagem formal, explanações causais e uma postura socialmente desengajada. Ele difere do estilo epistemológico *utilitário*, que é semelhante, mas não socialmente engajado (Mallard et al., 2009: 586-589). O estilo de pesquisa qualitativa em nosso estudo corresponde, até certo ponto, ao estilo epistemológico *construtivista*, que é caracterizado pela atenção a detalhes e por uma postura socialmente engajada (Mallard et al., 2009: 583-586). E ele difere do estilo epistemológico *abrangente*, que é desengajado (Mallard et al., 2009: 583-586). Por causa do tamanho da amostra, que é pequena no estudo de Mallard et al., não somos, de fato, capazes de comparar a distribuição dos estilos nas disciplinas.

No estudo de Kristoffer Kropp sobre as ciências sociais na Dinamarca (Kropp, 2013), também se encontra a oposição entre o estilo de pesquisa quantitativa e qualitativa. O estudo baseia-se nos dados de uma pesquisa conduzida em 2009 e mostra que a principal oposição no campo das ciências sociais é, de fato, aquela da posição quantitativa e nomotética, de um lado, e qualitativa e ideográfica, de outro (Kropp, 2013: 434). Essa oposição (ou pelo menos variações dela) parece estar presente nos principais pontos das ciências (humanas e sociais) e além das fronteiras domésticas (Dinamarca e EUA). Também a encontramos na análise das ciências sociais realizada por Andrew Abbott em *Chaos of disciplines* (2001). Na análise de Abbot, a oposição é tratada como uma distinção fractal (ou seja, uma distinção que se repete dentro de cada lado da distinção). Isso nos remete ao fato de que, dentro de um estilo de pesquisa

quantitativa, por exemplo, há sempre uma posição relativamente quantitativa e outra qualitativa, e assim por diante. A segunda oposição nas ciências sociais na Dinamarca se dá entre uma postura voltada para um público acadêmico e outra voltada para um público extra-acadêmico ou de interesses extra-acadêmicos (Kropp, 2013: 436). Em nosso estudo, encontramos uma oposição semelhante no segundo eixo, entre a posição autônoma baseada em uma lógica puramente científica e outra voltada para instituições e interesses extra-acadêmicos. No entanto, essas posições extra-acadêmicas são homólogas a diferenças no estilo de pesquisa, a saber, o estilo humanístico tradicional e o estilo científico social. Mas essas diferenças no engajamento extra-acadêmico são muito mais gerais. Na realidade, elas correspondem a diferenças que Bourdieu revela na área acadêmica da França, na década de 1960 (Bourdieu, 2001 [1988]), e até mesmo àquelas analisadas por Kant no século XVIII, na Alemanha.

Referências

- ABBOTT, A. *Chaos of disciplines*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- ANDERSEN, H. *Forskere i Danmark: videnskabsyn, vurderinger og aktiviteter*. Copenhagen: Copenhagen Business School, 1995.
- BENNEWORTH, P. Tracing how arts and humanities research translates, circulates and consolidates in society. How have scholars been reacting to diverse impact and public value agendas?. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 45-60, 2015.
- BENZÉCRI, J. P. *Correspondence analysis handbook*. Nova York: Dekker, 1992.
- BOD, R. *A new history of the humanities: the search for principles and patterns from Antiquity to the present*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- _____; MAAT, J.; WESTSTEIJN, T. (Ed.). *The making of the humanities*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2010-2014. v. 1-3.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Redwood City: Stanford University Press, 2001 [1988].
- _____. *Science of science and reflexivity*. Polity, 2004.
- BUDTZ, P. D.; STJERNFELT, F. et al. *Mapping research practices in Danish humanities (Kortlægning af dansk humanistisk forskning, in Danish)*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2016.
- CAMIC, C.; GROSS, N.; LAMONT, M. (Ed.). *Social knowledge in the making*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- CROMBIE, A. C. *Styles of scientific thinking in the European tradition*. Londres: Duckworth, 1995.
- DILTHEY, W. *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und ihrer Geschichte*. Berlin: Hofenberg, 2013 [1883].
- DURKHEIM, E. *The rules of sociological method*. Free Press, 1982.

- EMIRBAYER, M.; JOHNSON, V. Bourdieu and organizational analysis. *Theory and Society*, v. 37, n. 1, p. 1-44, 2008.
- FLECK, L. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlicher Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980 [1935].
- _____. *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press, 1979 [1935].
- HACKING, I. "Style" for historians and philosophers. *Studies in History and Philosophy of Science*, v. 23, n. 1, p. 1-20, 1992.
- KANT, I. *Der Streit der Fakultäten*. Hamburgo: Meiner, 2005 [1798].
- _____. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburgo: Meiner, 2010 [1781].
- KROPP, K. Social sciences in the field of power: the case of Danish social science. *Social Science Information*, v. 52, n. 3, p. 425-449, 2013.
- LAMONT, M. *How professors think: inside the curious world of academic judgment*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.
- LE ROUX, B.; ROUANET, H. *Geometric data analysis: from correspondence analysis to structured data analysis*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- _____; _____. *Multiple correspondence analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010.
- LEYDESDORFF, L.; HAMMARFELT, B.; SALAH, A. The structure of the arts & humanities citation index: a mapping on the basis of aggregated citations among 1,157 journals. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 62, n. 12, p. 2414-2426, 2011.
- LINMANS, A. Why with bibliometrics the humanities does not need to be the weakest link. *Scientometrics*, v. 83, n. 2, p. 337-354, 2009.
- MALLARD, G.; LAMONT, M.; GUETZKOW, J. Fairness as appropriateness: negotiating epistemological differences in peer review. *Science, Technology and Human Values*, v. 34, n. 5, p. 573-606, 2009.
- MANNHEIM, K. *Ideologie und utopie*. Bonn: Verlag von Friedrich Cohen in Bonn, 1930 [1929].
- _____. *Konservatismus: Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. Ed. D. Kettler, V. Meja e N. Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984 [1925].
- _____. *Strukturen des Denkens*. Ed. D. Kettler, V. Meja e N. Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.
- MARCHI, M.; LORENZETTI, E. Measuring the impact of scholarly journals in the humanities field. *Scientometrics*, v. 106, n. 1, p. 253-261, 2015.
- WAGNER, P. *A history and theory of the social sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- WINDELBAND, W. *Geschichte Und Naturwissenschaft. Rede Zum Antritt Des Rectorats Der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, Geh. Am 1. Maio 1894*. Disponível em: <<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/id/eprint/17487>>. Acesso em: jan. 2018.

A criação de mercados educacionais por meio de acordos comerciais globais

Susan L. Robertson

Introdução

Em um relatório amplamente citado sobre o valor global do setor de educação, analistas trabalhando para o Merrill Lynch Bank of America afirmaram que, na época, o setor valia cerca de US\$ 4,5 a 5 trilhões e deveria aumentar para US\$ 6 a 8 trilhões em 2017 (Hartnett, Leung e Marcus, 2014: 6). Para qualquer pessoa, isso é um valor expressivo. No entanto, e conforme os contribuintes para esta edição especial exploram de maneiras novas e interessantes, é importante lembrar que há uma distância considerável entre afirmar o valor em dólares do setor, tanto agora quanto no futuro, e a transformação maciça da educação para uma empreitada lucrativa em grande escala. Isso porque o enquadramento da educação dessa maneira, incorporando-a em instituições, e a normalização da educação como setor para investidores globais exigem grande quantidade de “trabalho” político e econômico.

Grande parte desse trabalho envolve um conjunto complexo de processos: o reenquadramento da educação, de modo a dar-lhe um novo sentido; a formatação da educação em formas legíveis para os departamentos de comércio e investidores; o uso criativo de dispositivos, como a previsão, a consultoria de investimento e o crédito, para fazer os mercados funcionarem; a incorporação de novas lógicas de mercado em arranjos institucionais e suas arquiteturas de governança, para reproduzir mercados; e a implantação de estratégias espaciais e temporais, para gerenciar fricções e a inevi-

tável contestação em torno da transformação de um bem social em uma mercadoria, cuja existência ainda não se tornou estável.

As negociações e os acordos comerciais globais, por exemplo, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), e os recentes mega-acordos comerciais, como o Acordo da Parceria Transpacífico (TPP) e o Acordo Econômico Compreensivo de Trocas (Ceta), são interessantes pontos de entrada para o estudo dos mercados globais de educação. Isso porque aqui podemos ver *os mercados educacionais em formação* por meio da desagregação da educação como serviço público, do reenquadramento, reformatação e padronização da educação, para possibilitar seu câmbio no mercado, e da implantação de várias estratégias e dispositivos, para instituir e normalizar a educação como um setor global de serviços governado por regras globais de comércio. Neste capítulo, concentro-me nesses esforços contínuos, que visam a privilegiar um futuro controlado por investidores globais. Teoricamente, baseio-me no trabalho de Jens Beckett e em sua sociologia do capitalismo, visto que ele se concentra nos microfundamentos da criação de futuros capitalistas. Metodologicamente, baseio-me em uma variedade de documentos publicamente disponíveis e vazados sobre esses diversos acordos, bem como na literatura secundária sobre os acordos comerciais e sua negociação em andamento.

A criação de futuros capitalistas: um enfoque na agência e na ação

Qualquer argumento em torno da educação, e sua inclusão mais diretamente no processo de acumulação de capital, sugere a necessidade de examinar não apenas o capitalismo como dinâmica macrosocioeconômica e política, mas também os modos detalhados pelos quais as práticas de nível micro de ordenação social, espacial e temporal estão acionados para produzir novas orientações cognitivas para o mundo. Em suma, para reiterar a pergunta de Gramsci (1971): como os atores adquirem um novo senso comum em torno do papel da educação na sociedade? O foco de Jens Beckert nos microfundamentos das ordens sociais capitalistas é particularmente útil para responder a essa pergunta. Por microfundamentos, Beckert quer dizer as práticas sociais ou ações de agentes cuja agência estruturalmente inscrita produz e reproduz as ordens sociais capitalistas e os futuros (Beckert, 1996, 2014, 2016).

Para tornar mais visível o distintivo da ordem temporal do capitalismo, Beckert (2014: 3) chama a atenção para o sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus relatos sobre

o povo cabila na colônia francesa da Argélia. Bourdieu estava particularmente interessado em mudanças na ordem temporal dentro da sociedade cabiliana como resultado da modernização capitalista na Argélia. Ele nota como as lógicas social e temporal da sociedade tradicional cabiliana, de solidariedade e honra, foram eventualmente substituídas por atitudes calculistas e capitalistas, o que levou a “conflitos na sociedade cabiliana desencadeados por diversas formas de pensamento econômico e novas práticas que estavam destruindo a ordem social tradicional” (Beckert, 2014: 4).¹ O principal ponto de consideração, ao constatar o colapso de uma sociedade tradicional como essa, argumenta Beckert, é “destacar a mudança na orientação temporal como estando no cerne dos desdobramentos da dinâmica do capitalismo” (Beckert, 2014: 4).

O “futuro” e o papel que esse desempenha na dinâmica capitalista é particularmente pertinente para esta análise da criação de mercados por meio de acordos comerciais. O “futuro” no capitalismo não tem apenas um lado. As sociedades capitalistas modernas veem o futuro como aberto e incerto, e também como um depósito de possibilidades para a inovação e o investimento futuros. Isso, por sua vez, significa o investimento em esforços para gerenciar o futuro, bem como os modos de explorar o futuro. Como resultado,

[...] a economia capitalista especifica pressões sistêmicas que impõem uma orientação temporal voltada para as oportunidades e riscos futuros. Somente através da análise dessas pressões institucionalizadas poderemos abrangentemente esclarecer o papel das orientações temporais dos atores em relação aos processos econômicos. (Beckert, 2016: 3-4)

Dois mecanismos institucionais são identificados por Beckert como fundamentais para a imposição da orientação futura de atores no capitalismo: o da concorrência e o do crédito (Beckert, 2016: 4). A concorrência força os atores a permanecerem alerta às ameaças e a buscarem novas oportunidades para superar as ameaças. O crédito permite que os empreendedores e as empresas envolvam-se em atividades econômicas que não poderiam ser realizadas de outro modo, utilizando recursos que ainda não receberam. Um exemplo aqui é o papel dos investidores de risco e das instituições financeiras globais, como a Corporação Financeira Internacional (IFC), que têm fornecido crédito aos novos provedores de educação, como a Bridge International Academies, para abrir novos mercados educacionais na África.

1 Todas as traduções para o português feitas pelo tradutor.

No entanto, apesar de o futuro ser desconhecido, os atores têm percepções do mundo social e desenvolvem expectativas sobre o futuro que, por sua vez, influenciam suas decisões. Mas como essas decisões não podem ser “racionais” (nas formas em que os teóricos da escolha racional pensam sobre o futuro como previsível), pois, visto que o futuro é desconhecido, são, em essência, “expectativas fictícias”. Eles apenas podem fornecer alguma orientação na tomada de decisões, “apesar da incalculabilidade dos resultados” (Beckert, 2014: 9). São também “expectativas”, visto que são fenômenos sociais e não individuais, e são moldadas por crenças coletivas formadas a partir de práticas comunicativas variando de leigos a empresas, políticos, especialistas e a mídia, e são cruciais na formação de futuros imaginados. “Os atores, motivados por um estado futuro imaginário, organizam as suas atividades com base nessa representação mental e nas emoções associadas a ela” (Beckert, 2016: 9). Como resultado, “na prática econômica, as expectativas fictícias se tornam narrativas, e são articuladas como histórias que contam como o futuro vai parecer e como a economia vai se desdobrar no futuro a partir do cenário atual” (Beckert, 2016: 10). Essas histórias são incorporadas em quadros, que incluem um conjunto de teorias econômicas, como o desenvolvimento, o risco e o calculismo, ou o progresso tecnológico, e são mediadas pela implantação de uma série de estratégias e dispositivos, como as ferramentas de formatação, as tendências estatísticas, as avaliações de impactos, as cláusulas detalhadas e complicadas e os anexos nos acordos comerciais, além de uma série de meios de mediar ou gerenciar as potenciais histórias ou narrativas alternativas sobre o modo como o mundo poderia operar (Robertson, 2017).

Nas próximas seções, ilustro como tal política de expectativas sustenta o trabalho discursivo, material e institucional envolvido na contestação das imaginações atuais, reimaginando a educação como um mercado e incorporando novos arranjos institucionais, como os acordos comerciais, para socializar e normalizar o comércio global em educação diante das lutas pelos sentidos e propósitos da educação e sua governança. As diversas expectativas dos atores e seus associados imaginários em torno da educação — variavelmente como bem público, direito humano ou serviço comerciável — vêm se tornando os pontos críticos em torno das lutas políticas sobre a educação. Isso tem levado os negociadores comerciais, sob pressão de seus respectivos governos e investidores, a utilizarem estrategicamente o espaço e o tempo para limitar a realização de narrativas alternativas do futuro e da educação.

A contestação dos quadros existentes da educação: o peso da regulação pública

Em abril de 1999, o Instituto de Assuntos Econômicos (IEA), juntamente com a IFC, publicou os resultados de um relatório encomendado sobre o papel dos provedores privados na educação. Do ponto de vista de 2017 e retrospectivamente, esse relatório, intitulado *The global education industry*, destaca as questões regulatórias (vistas como impedimentos ao comércio) que as corporações na época enfrentavam, e continuam a enfrentar, ao querer operar no setor de educação.

O relatório é notável por outras razões. Primeiro, a IFC, parte do Grupo Banco Mundial, ganha visibilidade quase pela primeira vez como ator global no setor de educação, e que ao longo do tempo tem assumido um papel cada vez maior, visando à abertura de mercados educacionais em países de baixa renda. No prefácio do relatório, Birgitta Kantola, a vice-presidente de Finanças e Planejamento da IFC, aponta que esta, o braço de empréstimos do setor privado do Grupo Banco Mundial, pretendia explorar novas áreas de investimento, como resultado de ter “se tornado cada vez mais consciente do potencial de participação do ensino privado” (Tooley, 1999: 7). Em 2001, a IFC começou a enquadrar a educação como um “mercado emergente”. Ao fazê-lo, efetivamente equiparou-a a outros domínios comerciais, como o turismo, as indústrias extrativas e outras indústrias primárias.

Em segundo lugar, o relatório foi escrito pelo professor James Tooley, bem conhecido nos anos 1990 por seus escritos sobre a relação entre o Estado e a educação. Seus livros, *Disestablishing the school* (1995) e *Education without the State* (1996), já o haviam marcado como uma figura polêmica tanto no Reino Unido quanto mundialmente, especialmente sua oposição à educação pública. Nesses dois livros, Tooley argumentou que a educação governada pelo Estado estava falhando em educar adequadamente, e que as regulações governamentais do Estado aumentaram as desigualdades. A solução, ele argumentou, era abrir oportunidades para os empreendedores educacionais criarem um setor de educação baseado no mercado, e não no Estado.

O relatório de Tooley, *Global education industry* (1999), destacou a extensão da atividade corporativa em países de baixa renda e as condições que, segundo ele, poderiam permitir sua expansão. Corporações educativas foram consideradas “os empreendimentos menos arriscados” (Tooley, 1999: 23), porque as corporações tinham de se preocupar com o valor de sua marca. Tooley também argumentou que esse tipo de estabelecimento educacional também ajudaria a cultivar a próxima geração

de empreendedores entre as populações onde operava e a fornecer educação para as famílias que não são bem atendidas pelo sistema público de ensino.

Atenção especial é dada por ele às frustrações enfrentadas pelos investidores que desejam entrar no setor de educação — embora o investidor capitalista esteja enquadrado, no texto de Tooley, como um empreendedor educacional. O maior desafio para a expansão da educação privada e para a criação de uma indústria de educação global, observou ele, era o ambiente regulatório (Tooley, 1999: 95-104). Uma seleção de citações do relatório ilustra esses argumentos:

[...] embora os regulamentos possam ser destinados a proteger os consumidores e manter os padrões, eles muitas vezes inibem e, em alguns casos sufocam, oportunidades educacionais necessárias que o setor privado poderia prover de outro modo.

Parece haver três maneiras em que os regimes regulatórios podem inibir o crescimento e o investimento privados: (i) os regulamentos são substanciais, mas principalmente ignorados; no entanto, a ameaça de aplicá-los inibe e ameaça as operações; (ii) os regulamentos são aplicados de forma arbitrária ou *ad hoc*, e (iii) os pequenos regulamentos são aplicados, levando à inconveniência, à ineficiência e a um freio ao crescimento. (Tooley, 1999: 95)

Tooley chama a atenção para os regulamentos que foram aplicados nos sistemas educacionais em um país como o Zimbábue: um currículo obrigatório, ele sugere e argumenta, inibe a capacidade das escolas privadas de competirem umas com as outras em torno do conteúdo curricular; a matrícula provisória e a ameaça de retirada do *status* de reconhecimento do provedor dificultam a atração de estudantes para iniciar uma operação (Tooley, 1999: 98); a insistência no cumprimento do *Estatuto do professor*, que regula o contrato de trabalho para os professores, significa que os provedores privados não podem administrar seu próprio sistema de incentivos (Tooley, 1999: 99); e as rígidas regras de planejamento e regulamentos em torno de *marketing* e recrutamento de professores internacionais limitam o desenvolvimento e a expansão de um mercado escolar (Tooley, 1999: 100).

Tooley utiliza estudos de caso sobre o Brasil, a Índia e a Turquia para mostrar os tipos parecidos de desafios enfrentados por capitalistas que investem em educação como operadores privados com fins lucrativos. Em suas conclusões, argumenta que as empresas do setor privado têm muito a oferecer à agenda de desenvolvimento

em geral, e à de inovação e de equidade no setor de educação, especificamente. As corporações de educação não devem surgir e prosperar, segundo ele, a menos que os regulamentos sejam liberalizados na educação (Tooley, 1999: 122). Aqui, considera-se que as organizações internacionais, como a IFC, exercem papel importante, não apenas para ajudar a mudar o clima de receptividade às empresas interessadas em investir em educação, mas também ao emprestar fundos de investimento, ou crédito, para as empresas que querem expandir para o setor (Tooley, 1999: 126), dois dos principais mecanismos institucionais apontados por Beckert (2016: 4) para a aplicação da orientação futura de atores no capitalismo.

Quase duas décadas depois, os esforços contínuos para reenquadrar a educação como um mercado competitivo expandiram-se ao ponto de a ideia de uma indústria global de educação já ter sido normalizada. Contudo, os esforços para reformatar e instituir a governança dos serviços de educação em arquiteturas de comércio global, de maneiras que privilegiam os investidores capitalistas e os governos competitivos, têm sido limitados, embora a recente rodada de acordos (TPP e Ceta) mostre que, se estes forem finalmente assinados, serão incluídos nas regras que governam os mercados econômicos globais. O que é importante, no entanto, ao rever esses esforços estratégicos contínuos, é mostrar as maneiras pelas quais o reenquadramento da educação como um mercado competitivo, por sua vez, tem sido utilizado como base para esclarecer por que ela não pode ser isenta de inclusão em acordos globais de comércio, e como o gerenciamento estratégico do espaço por meio de processos como o reescalonamento e o sigilo tem sido utilizado para promover a criação de um mercado capitalista na educação. Na seção a seguir, detalho o reenquadramento considerável que ocorreu pela concorrência, antes de voltar-me para as maneiras em que a formatação da educação (com base na formatação da educação como serviço a partir do acordo GATS) e uma série de dispositivos têm sido colocados em ação para ajudar a implantar o último conjunto de acordos (TPP, Ceta) que foram concluídos.

A reimaginação e o reenquadramento da educação pela concorrência

Uma primeira mudança no reenquadramento centrou-se na transformação do mandato para a educação e em como o setor poderia ser governado utilizando os princípios da concorrência dos mercados capitalistas. Um mecanismo-chave foi o uso da ideologia neoliberal para reimaginar e orientar um novo modelo de desen-

volvimento para os governos pelo mundo. Isso implicou a reversão do Estado social pós-guerra (Tickell e Peck, 2003) e o lançamento de um novo projeto político que transformaria os quadros econômicos e sociais de muitos países no planeta. A crise econômica do início da década de 1970 forneceu o ponto de entrada para o trabalho inicial na orquestração dessa mudança. Os neoliberais argumentaram que a riqueza futura das nações dependia da redução do custo do governo e da criação das condições pelas quais o setor privado poderia aumentar a produtividade pela concorrência, eficiências e lucros impulsionados pela inovação. Começando com o Chile nos anos 1970 (Peck, 2010), depois os EUA, o Reino Unido, a Austrália e a Nova Zelândia, entre outros, os expoentes dos mercados livres e do neoliberalismo promoveram a liberalização de acordos econômicos existentes (as tarifas e os regulamentos financeiros), a privatização de atividades-chave do setor público (as empresas estatais, por exemplo) e a comercialização de serviços públicos, como a saúde e a educação (Harvey, 2005). Leys (2003) descreve isso como uma política voltada para o mercado que visava a criar uma sociedade de mercado. Uma manifestação visível dessa mudança no setor de ensino foi a introdução de políticas de escolha que impulsionavam a concorrência, juntamente com a abertura do setor a novos provedores. Características semelhantes aparecem no setor de ensino superior, embora a concorrência para estudantes se estendesse para a arena internacional.

Uma segunda mudança no reenquadramento da educação foi a reconceitualização de seu propósito: como setor-chave para a promoção do estoque de capital humano e conhecimento, por um lado, e para o aumento da criatividade e da inovação para alimentar o desenvolvimento de economias competitivas baseadas no conhecimento, por outro. Uma série de iniciativas foi lançada. Estas variavam em: ampliação do acesso à educação relativa às metas; maiores níveis de investimento em pesquisa e desenvolvimento nas universidades; lançamento de programas para produzir empreendedores; criação de incubadoras em universidades para gerar patentes e empresas derivadas; e desenvolvimento de infraestruturas, como escritórios de transferência de tecnologia, para impulsionar a conexão entre a criação de conhecimento e a criação de valor.

Uma terceira mudança vem centrando-se nas possibilidades para a geração rápida de novos conhecimentos a partir de grandes quantidades de dados, bem como para o transporte de conhecimento em formas imateriais. Em essência, essa terceira dinâmica envolve o constante reenquadramento do conhecimento para informação digitalmente impulsionado, que vem mudando a escala da produção de informação e conhecimento e os modos de acesso. No mundo da educação, os produtos de co-

nhcimento que podem ser digitalizados, como os *e-books*, não são mais restringidos pelas limitações do armazenamento físico. As bibliotecas são capazes de manter mais estoque, porque parte deste é virtual, embora isso não signifique que elas tenham ampliado o acesso. As fechaduras digitais e outros dispositivos gerenciam a cadeia de valor. A informação recolhida digitalmente, ou *big data*, é agora um componente importante para os novos produtos e serviços em torno de criação, armazenamento, análise, compartilhamento e recombinação inovadora de dados e informações. Por exemplo, as grandes pesquisas de satisfação com alunos referentes à sua experiência universitária, realizadas por empresas como i-Graduate ou Princeton Review, coletam dados e vendem informações aos alunos sobre onde devem estudar. Os cursos *online* abertos e massivos (*massive open online courses* [MOOC]), que surgiram por volta de 2010, agora estão em plataformas que geram dados de análise de aprendizagem. Empresas como o LinkedIn não só conectam dados sobre os perfis de aprendizagem e emprego dos indivíduos, mas também utilizam essa informação para criar novos serviços em torno do recrutamento (Komljenovic, 2016). A *cloud* também é rotineiramente utilizada para armazenar dados relacionados com a educação, desde as bibliotecas de documentos até os grandes conjuntos de dados. O Facebook é utilizado por instituições de ensino para juntar grupos de alunos e outros grupos de estudo, além de ser um modo de manter contato com ex-alunos. No entanto, essas empresas globais não alcançam todos os países. A China, por exemplo, coloca limites à operação de empresas digitais, como o Facebook e o YouTube, dentro de suas fronteiras. A informação pode agora comandar um prêmio em termos de valor, enquanto as infraestruturas da internet, tais como as plataformas, são capazes de cobrar aluguéis significantes ao longo do tempo.

Portanto, como são tão significativos o investimento e a dependência no “mercado global de serviços educacionais”, os investidores, os governos e as instituições têm pensado em como manter ou aumentar sua participação nos diversos mercados de serviços educacionais, desde o recrutamento de mobilidade estudantil internacional (Komljenovic, 2017) até a atração de trabalho altamente qualificado, o reconhecimento de credenciais, a venda de produtos de aprendizagem, as taxas de garantia da qualidade do serviço etc. Não é de surpreender que esses atores também tenham sido ativos nas negociações comerciais, e particularmente após a crise financeira global de 2008, com a crescente pressão para a abertura dos setores de educação para uma variedade mais ampla de atores, vendendo uma gama mais ampla de serviços para além das fronteiras territoriais.

A formatação da educação como serviço comerciável

Uma coisa é reimaginar, e reenquadrar, a educação como um setor competitivo que produz conhecimento e técnicas para a economia e para a sociedade em geral. Outra é “reformatar” a educação de tal forma que ela pode ser discutida em termos parecidos ao comércio de bens — como no Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), que organizou o comércio global no período da pós-Segunda Guerra Mundial (Kelsey, 2008). Por exemplo, quando os governos informam sobre o produto interno bruto (PIB), eles informam também sobre o valor em dólares de bens e serviços que foram produzidos em qualquer ano como uma medida de atividade econômica. Quando os governos informam sobre a exportação de vários bens e serviços, estão informando sobre o valor em dólares dos rendimentos daquele país. Mais recentemente, os governos têm representado a educação como setor em seus números de exportação, mas qual é a base dessa medida?

Até recentemente, a educação não havia sido formatada de modo que pudesse ser medida e representada em números comerciais. Pelo contrário, ela tendia a ser discutida em termos de insumos (por exemplo, % do PIB gasto em educação) e produtos (por exemplo, o número de jovens de 15 anos com diplomas; do PIB gasto em pesquisa e desenvolvimento [P&D]). Mas gastar dinheiro em um setor ou medir os produtos por meio de credenciais é muito diferente de medir o valor do setor em termos comerciais. Isso porque, como serviço público, a educação não era mercadoria nas trocas comerciais. Como serviço, ela é intrinsecamente social, e, mesmo se prestada privadamente, como pela igreja ou por uma instituição de caridade, suas relações provavelmente são socialmente atribuídas (como na produção de elites) em vez de economicamente descritas. Como observa Kelsey, quanto aos serviços públicos em geral, “a sua forma e seu conteúdo foram projetados para uma variedade de funções: o bem-estar individual, o emprego, a formação, a infraestrutura, as comunicações, o desenvolvimento comunitário, o desenvolvimento regional, o desenvolvimento econômico e a transferência cultural” (Kelsey, 2003: 268).

O primeiro grande esforço de formatação da educação de tal forma que possa ser incluída e regulada pelas regras do comércio global foi o de traduzi-la como serviço público para uma forma jurídica como um setor de serviços usando o GATT. Isso ocorreu com o GATS, lançado em 1995 com a criação da OMC. O mandato da OMC era para “formalizar, aprofundar e ampliar um sistema internacional de regulação comercial” (Wilkinson, 2002: 129). No entanto, houve problemas na definição

de serviços como a educação ao utilizar a linguagem do comércio de mercadorias. Como aponta Winham:

[...] os serviços são processos, defini-los é difícil, a menos que uma definição funcional estrita seja empregada.

A missão para os negociadores da Rodada Uruguai foi a de incorporar os princípios do GATT, como a transparência, o tratamento nacional e a reciprocidade, bem como princípios mais recentes, como o acesso ao mercado, em áreas de comércio distintas do comércio de mercadorias. (Winham, 2005: 101)

O resultado foi um acordo de serviço que “ainda não era completo, nem muito acessível, com uma geometria complexa e obrigações à *la carte* tendo como pano de fundo uma cobertura quase universal e uma imunidade soberana em matéria de liberalização” (Sauve, 2002: 3). No entanto, como observa Kelsey, ao se basear no GATT desse modo (o comércio baseado em regras), o acordo também implicou uma equivalência entre serviços e bens produzidos industrialmente e, ao fazê-lo, excluiu qualquer debate em torno da natureza social dos serviços (Kelsey, 2003: 270).

A complexidade desse formato regulado, por sua vez, é estrategicamente seletiva em relação ao conhecimento jurídico e a negociadores comerciais. Por exemplo, os membros que aderiram à OMC são descritos como optando por “um compromisso único” a uma série de “regras juridicamente vinculativas” e uma “agenda incorporada” para a realização de “negociações contínuas” que levam à “liberalização progressiva”. Todos os setores da educação foram incluídos no GATS, embora depois coubesse aos negociadores determinar quais modos e setores poderiam ser listados para o acordo.

O formato do GATS tem três componentes. O primeiro é um quadro de regras que estabelecem as obrigações gerais que regem o comércio de serviços, como ocorria com o GATT. Também estabeleceu elementos básicos, como a “transparência” de toda a regulação em todos os níveis de governo, inclusive os órgãos não governamentais que exercem o poder ou a autoridade governamental (considerada muito importante, dada a densidade do comércio de serviços), o tratamento da “nação mais favorecida”, o “acesso ao mercado” e o “tratamento nacional”. No segundo componente, há anexos sobre setores específicos de serviços, como a educação, bem como o movimento de pessoas físicas. O terceiro componente consiste em “calendários de compromissos” que detalham os compromissos de liberalização de cada membro da OMC.

O GATS também distingue entre “quatro modos de fornecimento” pelos quais os serviços podem ser negociados: *Modo 1: o fornecimento transfronteiriço; Modo 2: o consumo no exterior; Modo 3: a presença comercial; e Modo 4: a circulação de pessoas físicas*. De acordo com esse quadro do GATS, uma isenção só pode ser concedida a um setor de serviço para sua permanência no domínio público se, conforme especificado no art. 1.3 do GATS, esse for fornecido “no exercício da autoridade governamental” (art. 1.3 (b))² e “não seja prestado em bases comerciais, nem em competição com um ou mais prestadores de serviços” (art. 1.3 (c)).³ A autoridade governamental aqui foi interpretada em sentido restrito (Krajewski, 2010: 2-3). Ou seja, a ideia de autoridade governamental é aplicável apenas às funções soberanas principais, e não onde há qualquer remuneração, ou onde há evidência de concorrência — o que significa que há um ou mais fornecedores de serviço. Em essência, a educação é difícil de excluir *a priori* em muitos países da OMC, visto que eles introduziram elementos de concorrência na governança de seus setores de educação, conforme descrito.

Além dos detalhes técnicos, é importante notar a formatação da educação para uma linguagem jurídico-contratual, com mecanismos como a Resolução de Litígios, para resolver diferenças entre países e investidores. Como argumenta Kelsey, de um dia para o outro, a reformatação da educação para a linguagem do GATS significava que a educação foi

[...] magicamente transformada em uma expressão de realidade objetiva e em um instrumento normativo e abstrato baseado em princípios gerais, regras e termos técnicos. Aqueles que aceitaram a sua legitimidade representaram os pressupostos como valores e interesses que sustentam o Acordo como inquestionáveis e atemporais. (Kelsey, 2003: 269)

A formatação da educação dessa maneira também transforma o significado da educação, visto que, como serviço, ela não é apenas abstraída, mas também fragmentada. A atividade principal de uma universidade é classificada como serviço técnico e vocacional pós-secundário. Outros serviços de ensino superior, serviços de educação de adultos, serviços desportivos, serviços de pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências naturais e engenharia etc. são classificados com códigos diferentes (Kelsey, 2003: 275). Isso é levado um passo adiante com as parcerias pú-

2 Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

3 Ibidem.

blico-privadas, visto que os serviços são desagregados de acordo com os princípios operacionais da empresa contratada — na forma de compras, serviços financeiros, trabalho e similares.

A formatação de acordo com o GATS da educação, como setor de serviços governado pelas regras do comércio internacional, foi estendida a outros acordos comerciais, como os acordos bilaterais entre países (por exemplo, a Cingapura e os EUA; a Europa e a Coreia do Sul), bem como na atual rodada de acordos comerciais recentemente concluídos ou ainda em curso. Esses incluem o TPP, envolvendo 12 países da região do Pacífico dominada pelos EUA; o Ceta, entre o Canadá e a Europa; o Acordo de Parceria Transatlântica de Comércio e Investimento (TTIP), envolvendo a Europa e os EUA; e o Acordo em Comércio de Serviços (Tisa), em grande parte entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

Um tipo de formatação relacionado, embora diferente, diz respeito aos esforços para medir e gerar um valor para o setor de educação, e seu valor como exportação. Países diferentes calculam esses valores diferentemente, embora possam ser comparados uns com os outros para fins competitivos. O primeiro passo é definir o que conta como exportação de educação, o que pode ou não se equivaler à concepção de acordo com o GATS das exportações de educação. Em um documento de políticas lançado em 2013 para promover a expansão das exportações de educação como setor estratégico, o governo do Reino Unido (BIS, 2013: 21) declarou:

As exportações de educação são definidas como aquelas atividades em que o dinheiro chega ao Reino Unido de uma fonte estrangeira, seja para uma atividade relacionada à educação que ocorre no Reino Unido (por exemplo, estudantes internacionais estudando em alguma IES do Reino Unido) ou a partir de uma atividade relacionada à educação que ocorre no exterior (por exemplo, a Educação Transnacional, ou TNE).

O governo australiano, por outro lado, utilizando as categorias do Gabinete de Estatística Australiano (ABS), refere-se às taxas e aos bens e serviços pagos pelos “estudantes residentes (*onshore*)” internacionais como “viagens pessoais relacionadas à educação” (*Department for Education and Training*, 2014).

O próximo passo é decidir o que relacionar como gerador de valor; para os calculadores do Reino Unido em 2013, isso incluía as mensalidades, os custos de vida,

os custos linguísticos e “outros”. Esses números são, então, discriminados por setor (ensino superior, escolas, cursos de idiomas e de especialização) e por produtos e serviços de educação. O valor final das exportações de educação foi, assim, estimado em £ 17,490 bilhões. Além do valor econômico, outros valores são reivindicados, como o valor reputacional da educação no Reino Unido e a promoção de valores britânicos. Ao contrário do Reino Unido, o governo australiano inclui em seus números a aprendizagem a distância (referida como cursos por correspondência) e as consultorias.

A missão principal para os governos e a indústria é a valoração e a fixação de preços, para permitir que um mercado funcione. E, de fato, argumentam Aspers e Beckert (2011: 30), os mercados falham se o problema de valoração não puder ser resolvido. No entanto, existem pouquíssimos trabalhos sobre esse aspecto dos mercados educacionais, a natureza socialmente construída do valor de um serviço de educação e os processos de formatação e avaliação que são implantados para a tomada de decisões. Estes podem incluir a diferença entre o mercado-padrão (*standard market*) e o mercado situacional (*status market*) (por exemplo, as universidades medíocres *versus* as universidades prestigiosas), o papel do julgamento (por exemplo, o que está sendo usado para decidir) e o conceito de singularidade *versus* heterarquia (por exemplo, uma credencial de educação apenas *versus* uma credencial de educação mais redes sociais e acesso ao poder político) (Aspers e Beckert, 2011: 31).

Dispositivos

Argumentei anteriormente que os mercados não se criam sem um esforço considerável para gerar equivalências entre a atividade social e a atividade econômica, e, a partir daí, a atividade econômica em atividade competitiva de mercado, que é dinâmica e inovadora. A formatação logo descreve o “o quê”, ou o significado de algo. No entanto, uma série de dispositivos ou instrumentos, ou a questão do “como”, pode ser considerada fundamental para o trabalho da criação de um mercado global.

Os acordos em si não são apenas ferramentas de formatação, mas também dispositivos, visto que não são apenas negociados, mas consultados e, em alguns casos, contestados por processos de litígio. Os acordos são longos, com o TPP abrangendo cerca de 5 mil páginas, compostas por capítulos, suas regras e anexos especificando os detalhes das listagens de exclusões. Os acordos são consultados por especialistas em comércio e árbitros com relação aos detalhes de uma reivindicação ou de um processo. Eles também abrigam outros dispositivos que são postos em operação e

que operam na criação de um mercado global de educação, que é regulado por regras comerciais.

Esses dispositivos, dentro do acordo maior, incluem listas de exclusões e inclusões — denominadas lista positiva ou lista negativa. De acordo com o GATS, uma lista positiva é utilizada, e é essa lista — ou seja, o que está listado — que está incluída nas ofertas para negociação. De acordo com o TPP, o Ceta e o TTIP, uma lista negativa é utilizada e significa identificar todas aquelas atividades que devem ser excluídas para que esteja incluído o que não está na lista. O Tisa utiliza uma combinação de uma lista positiva e uma negativa. É a lista negativa que é a mais poderosa na colonização do futuro para o investidor, visto que toda atividade futura é vista como automaticamente emaranhada na liberalização progressiva.

As cláusulas de suspensão (*standstill clauses*) e de ajustamento (*ratchet clauses*) são dispositivos dentro do acordo que regulam a expansão contínua do mercado global de educação. Por “suspensão” (*standstill*), os recentes mega-acordos de comércio postulam que não pode haver reversões dos níveis atuais de liberalização no setor. A cláusula de ajustamento (*ratchet clause*) postula que qualquer nova atividade do setor, no futuro, estará sujeita aos princípios do mercado e aos interesses dos investidores, conforme consagrado no acordo comercial. O processo de ajustamento visa, assim, a assegurar que a sociedade funcione cada vez mais como um mercado capitalista. Como o olhar para o futuro, e com cada vez mais concorrência no setor em razão da abertura de, cada vez mais, mercados, a dinâmica global do setor também tem consequências para aqueles atores do setor cujos quadros cognitivos serão orientados para a criação de mercados capitalistas.

Os Mecanismos para a Resolução de Litígios entre Investidores e Estados (ISDS) são dispositivos implantados para mediar litígios entre investidores e governos. Ao longo dos anos, esses mecanismos tornaram-se particularmente populares, com aumento constante de processos; cerca de 70 processos foram apresentados em 2015 (UNCTAD, 2016). Como dispositivo, eles tendem a defender os interesses dos investidores, em grande parte porque são tribunais *ad hoc*, em parte porque exibem um viés pró-investidor, e porque há falta de transparência em torno do processo de arbitragem. As pesquisas realizadas por Van Harten (2012: 6) confirmam isso; baseando-se em evidências empíricas, ele mostra que existe um viés sistemático nas resoluções de arbitragem a favor dos grandes Estados ocidentais de exportação de capital. A natureza sigilosa do processo de arbitragem e a falta de qualquer requisito para a consideração de precedentes permitem muita margem para adjudicações cria-

tivas (*The Economist*, 2014). *The Economist* também argumenta que o aumento acen- tuado em arbitragens contenciosas é consequência de as empresas terem aprendido a explorar as cláusulas ISDS, chegando a comprar empresas em jurisdições onde essas cláusulas se aplicam simplesmente para obter acesso a elas.

Um tipo de dispositivo bem diferente tem sido utilizado para legitimar os acor- dos comerciais como avaliações de impacto. As “avaliações de impacto” são utilizadas para convencer os céticos e alistar os promotores, e, assim, alinhar as expectativas quanto aos resultados de longo prazo desses acordos. A avaliação de impacto para o TTIP foi conduzida pelo Centro de Estudos Políticos Europeus (Ceps), um grupo de reflexão em Bruxelas (Pelkmans et al., 2014). Os resultados da avaliação de impacto foram, então, utilizados pela Comissão Europeia para projetar os ganhos anuais do TTIP a serem obtidos — de € 119b para a União Europeia, e € 95b para os EUA —, sugerindo que os países europeus seriam os principais beneficiários.

No entanto, nem os dispositivos, nem as avaliações de impacto desse tipo são neutros, visto que fazem hipóteses específicas sobre os mercados e futuros capitalis- tas. De Ville e Silles-Brügge (2015) mostram que a avaliação de impacto do TTIP depende da modelagem de equilíbrio geral calculável (CGEM). A CGEM adota pressupostos econômicos neoclássicos: não há excesso de demanda, todos os merca- dos liberam-se sob condições de concorrência perfeita e podemos modelar processos de mercado por meio de dados numéricos e resultados. Contudo, De Ville e Silles- -Brügge (2015) argumentam que os modelos CGEM têm sido criticados, mesmo dentro da área de economia, visto que existem assimetrias de informação, os indiví- duos são frequentemente impulsionados por conjuntos de valores mais complexos, e os mercados de trabalho e produtos raramente liberam-se ao mesmo tempo. A CGEM foi utilizada para modelar três tipos de opções de políticas para o TTIP: desde uma opção-padrão até uma opção abrangente e ambiciosa, de remover todos os impostos, reduzindo as barreiras tarifárias e não tarifárias dos bens e serviços, e das compras governamentais. Para a opção-padrão, os ganhos são insignificantes. Os ganhos sobre o cenário mais abrangente, aquele utilizado pela comissão para funda- mentar o TTIP economicamente, foram apresentados como mais substanciais. E é esse último — mais generoso — futuro imaginado que é utilizado pela comissão em sua defesa pública do TTIP.

De Ville e Silles-Brügge (2015) argumentam que esse dispositivo — uma ava- liação de impacto — funciona como uma caixa-preta; não só distorce os termos do debate econômico e político em sentidos que se ajustam à agenda da comissão, mas

também oferece uma narrativa particular do presente e do futuro. Esse futuro não inclui os custos que resultam de ajustes macroeconômicos — como o alinhamento a novos padrões, a substituição e a reciclagem de trabalhadores, as potenciais perdas de bem-estar na sociedade ou a ameaça aos objetivos das políticas públicas (De Ville e Silles-Brügge, 2015: 669). Para contestar essa narrativa da avaliação de impacto, De Ville e Silles-Brügge (2015) apresentam o caso do Tratado Norte-americano de Livre Comércio (Nafta), que também utilizou a CGEM. Eles comparam as evidências *ex post* com as reivindicações *ex ante*, que mostram que tanto o México quanto o Canadá saíram-se significativamente pior do que o previsto em termos de ganhos econômicos (especialmente em torno de custos sobre substituições de mão de obra). Em relação ao TTIP, argumentam que uma combinação dos pressupostos incorporados à CGEM, do mecanismo regulatório a ser utilizado e da capacidade de liberalização em toda a linha, exagera os potenciais benefícios econômicos do TTIP, enquanto subestima outros resultados prováveis — como um nivelamento por baixo em padrões sociais, educacionais e ambientais. No entanto, os dispositivos precisam de algum conhecimento, e esforço, para abrir e elaborar os pressupostos, todos necessários para permitir que vejamos o trabalho que é requisitado deles tanto na legitimação de negociações comerciais quanto na garantia de sua conclusão final.

Estratégias e contraestratégias: o espaço e o tempo

Apesar da implantação de atividades aparentemente técnicas, como a formatação e a implantação de dispositivos para trazer mercados globais de educação à tona, a navegação contínua desses projetos requer grandes esforços estratégicos. O fracasso das negociações do GATS para garantir compromissos — não apenas na educação, mas de forma mais ampla — aponta para a política visível em jogo quando narrativas concorrentes ainda circulam quanto ao significado de uma atividade social. Isso foi veementemente mostrado no caso da educação e da Reunião Ministerial do GATS em Hong Kong, em 2005. Essa reunião foi acompanhada por protestos na rua, e outra oposição organizada na sociedade civil global. Isso se deu apesar dos esforços para se reunir em locais que podiam não atrair atenção, ou dos altos níveis de segurança em relação a quem podia entrar como jornalista ou observador. Os investidores e governos também utilizaram o redimensionamento como estratégia espacial.

Após os desafios enfrentados pelas negociações do GATS, os defensores do comércio livre e as corporações deslocaram seus esforços para novos foros, inclusive

acordos bilaterais, acordos regionais e instituições nacionais, para continuar avançando essa agenda. Essa estratégia espacial materializa os “deslocamentos de foro”. Em nível nacional, os prestadores de serviços de educação interessados abordaram as autoridades reguladoras nacionais para reivindicar a inserção no setor (Robertson e Komljenovic, 2017). Em nível regional, acordos como a Diretriz dos Serviços da União Europeia foram apresentados e finalmente realizados em 2006 (Parlamento e Conselho Europeu, 2006). Em nível bilateral, um número significativo de acordos bilaterais e preferenciais de comércio foram avançados (Horn, Mavroidis e Sapir, 2010). Em combinação, essas estratégias espaciais, para atingir diversos foros, levaram a agenda comercial adiante.

De forma parecida, os investidores vêm se comprometendo estrategicamente com o local para seus próprios fins. Eles vêm utilizando instâncias e foros específicos para fazer reivindicações, de forma a obter o maior “retorno” quanto a pagamentos potenciais ao investidor. O espaço de arbitragem da ISDS também está disponível apenas para os investidores estrangeiros, privilegiando, assim, os poderosos investidores transnacionais (as grandes corporações), em detrimento dos investidores nacionais em educação. De fato, a ISDS concede direitos exclusivos a investidores estrangeiros, direitos não disponíveis para investidores domésticos ou cidadãos. Os investidores estrangeiros nem sequer são obrigados a esgotar o sistema jurídico doméstico antes de se voltarem para a ISDS. Esse terreno irregular é o resultado de diferentes graus de liberalização econômica e política, operando vertical e horizontalmente, de espaços e locais sobrepostos e concorrentes em relação às regras comerciais e à capacidade de as corporações transnacionais desvirtuarem as regras do jogo para si mesmas.

Cada uma das negociações comerciais atuais também já vem procurando utilizar o espaço estrategicamente, embora de maneiras democraticamente questionáveis. O TPP, o Tisa e o Ceta foram realizados em sigilo; a obtenção do acesso aos documentos foi em grande parte o resultado da WikiLeaks. O Tisa também está sendo negociado fora do espaço da OMC, embora em Genebra. O sigilo tem seus custos, pois a falta de expectativa compartilhada sobre o futuro da educação como um setor de serviços coloca limites em seu potencial para obter tração, controlar e compartilhar orientações cognitivas para o futuro.

O tempo também é um recurso político fundamental e bastante central para a apreciação das complexidades envolvidas na criação de mercados. Tornar a educação um mercado envolve desafios, porque suas orientações temporais e ritmos são bem diferentes de um mercado capitalista dinâmico. Para começar, a temporalidade dos

mundos da educação envolve ordens de tempo que estendem, em vez de acelerar, a vida social (sentar, esperar, revezar, e assim por diante). Se o futuro for invocado, é mais provável que seja com preocupação de mobilidade social, ou de se tornar alguém. No entanto, os mercados capitalistas exigem atenção constante para o futuro, a fim de se beneficiarem de novas oportunidades e de se resguardarem contra os perigos. O tempo futuro é também um recurso político a ser capturado, enquanto as orientações de atores individuais para esse diferente futuro do mercado precisam ser recalibradas, para estabilizar novos significados, práticas e senso comum. Os acordos comerciais são ricos em vários dispositivos que trabalham nessa reorientação cognitiva para o futuro. As cláusulas de suspensão, de ajustamento e de liberalização progressiva são voltadas para essa recalibração (Robertson, 2017). No entanto, nos acordos comerciais atuais (Tisa, TPP, Ceta e TTIP), o futuro também já foi colonizado pelos investidores por meio de mecanismos e dispositivos que desestimulam os governos a se desacelerarem, ou a reverterem as decisões em torno da criação de mercados globais. Tais penalidades, elaboradas nos processos ISDS, incluem o pagamento ao investidor de futuros rendimentos perdidos que poderiam ter sido antecipados como retorno. Efetivamente, isso coloca a economia, ou o mercado, além da política. Ser alimentado pela liberalização progressiva e pelo efeito de ajustamento, desimpedido pelas regulações governamentais, dá impulso irrestrito a um mundo em constante expansão, o da criação de mercados globais. O tempo futuro é, portanto, um prêmio pelo qual os investidores devem lutar, pois, ao fazê-lo, pretendem reivindicar e conter um futuro ainda desconhecido.

No entanto, o tempo passado, ou a memória, também conta uma história sobre as fricções na criação global de mercados educacionais; a das reuniões fracassadas, dos países em desenvolvimento desiludidos e do questionamento da viabilidade de um sistema de governança global. Essas diferentes narrativas, temporalmente localizadas, apontam para as complexidades da criação de mercados e as consideráveis contestações e contradições que vêm acompanhando esse processo. Os que se opuseram à inclusão da educação no GATS durante os anos 2000, bem como os que se opõem à atual rodada de negociações e acordos comerciais que incluem a educação como setor de serviços, apresentam uma narrativa alternativa: a educação como direito humano e benefício, conforme reconhecidos em instrumentos internacionais (mais proeminentemente, a Declaração Internacional de Direitos Humanos, lançada em 1948 após a Segunda Guerra Mundial, e a Convenção sobre os Direitos Humanos da Criança, lançada em 1959), e como serviço público. Em um relatório especialmen-

te encomendado sobre o GATS, o relator especial para a educação assinalou que o “rápido desenvolvimento do direito comercial internacional exigiu uma reafirmação decisiva da educação como um direito humano” (Tomasevski, 2001: 5). Isso o levou a observar:

A liberalização do comércio de serviços, sem a regulação governamental adequada, e a avaliação adequada de seus afetos, pode ter efeitos indesejáveis. Diferentes setores de serviços requerem diferentes políticas e prazos para a liberalização e algumas áreas são melhor administradas pelo poder público [...]. Enquanto os Acordos da OMC proporcionam um enquadramento jurídico para os aspectos econômicos da liberalização do comércio, eles focam em objetivos comerciais. As normas e padrões dos direitos humanos providenciam os meios para a provisão de uma estrutura jurídica para as dimensões sociais dos direitos humanos. De acordo com os direitos humanos, uma abordagem à liberalização do comércio enfatiza o papel do Estado, não só como negociador das regras comerciais e normatizador da política comercial, mas também como o responsável pelos direitos humanos. (Tomasevski, 2001: 10)

Conclusões

Comecei este capítulo argumentando que a criação de mercados educacionais implica bastante trabalho, e procurei mostrar as complexidades do trabalho por meio de ideias como reenquadramento, formatação, dispositivos e uso estratégico de tempo e espaço. De fato, os mercados também precisam ser instituídos de maneiras que também ajudem em sua reprodução contínua, e é aqui que ainda há alguma distância a percorrer em relação aos acordos comerciais globais. O GATS definha, embora a saída pretendida do Reino Unido da Europa, o infame “Brexit”, possa dar um impulso inesperado para o GATS da OMC, visto que será pressionado a buscar esse tipo de foro para negociar o acesso aos serviços de educação globalmente. Da mesma forma, o Ceta foi concluído, como o TPP. No entanto, os EUA retiraram o apoio ao TPP com a eleição de Donald Trump, enquanto todos os acordos atuais que foram ratificados em 2016-2017 ainda não foram ratificados pelos vários governos dos Estados-

-membros. Há muito em jogo para os investidores, e muito a perder em relação à criação de mercados globais de educação para aqueles com interesse em obter lucro.

Com a evidente volta ao endurecimento das fronteiras nacionais, os próximos passos no esforço para garantir mercados globais de educação podem ser um trabalho complicado. Mas, com o desenvolvimento econômico ligado à criação dos setores de serviços para o Ocidente, fica difícil enxergar qualquer recuo dos esforços para reorientar cognitivamente atores para a criação de mercados globais de educação. Os desafios e as dificuldades serão de trazê-los para dentro das regras do comércio global. Por enquanto, fica claro que a criação de um setor global de serviços de educação regulado por meio de acordos comerciais globais é um projeto que ainda não foi realizado. Ou, em outras palavras, essa nova ordem e seu senso comum ainda não nasceram de fato, e uma ordem mais antiga ainda não morreu definitivamente. Não há nada inevitável em relação à criação de mercados globais de educação. Afinal, como aponta Beckert (2016), o futuro, em si, é uma ficção, assim como a ideia de um futuro dos mercados globais de ensino superior.

Referências

- ASPERS, P.; BECKERT, J. Value in markets. In: _____; _____. (eds.). *The Worth of Things: Valuation and Pricing in the Economy*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- BECKERT, J. Capitalist Dynamics, Fictional Expectations and the Openness of the Future. *MPIfG Discussion Paper*, 14/7, 2014.
- _____. *Imagined Futures: Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*. Cambridge: Harvard University Press, 2016.
- _____. What is sociological about economic sociology? Uncertainty and the embeddedness of the economic action. *Theory and Society*, 25, p. 803-840, 1996.
- BIS [Department for Business, Innovation and Skills]. *International Education: Global Growth and Prosperity*. Londres: Department for Business, Innovation and Skill, 2013.
- DE VILLE, F.; SILLES-BRÜGGE, G. The Transatlantic Trade and Investment Partnership and the role of Computational General Equilibrium Modelling: An exercise in managing fictional expectations. *New Political Economy*, 20 (5), p. 653- 678, 2015.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND TRAINING [Departamento de Educação e Formação]. Export Income to Australian from International Education Activity in 2013-14. *Research Snapshot*, November. Canberra: Department for Education and Training, 2014.

- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL. Directive 2006/123/EC of the European Parliament and of the Council of the 12 December 2006 on services in the internal market. *Official Journal of the European Union*. Bruxelas: European Unions, 27th December 2006.
- GRAMSCI, A. *Selections From Prison Notebooks from Antonio Gramsci* [edited and translated by Q Hoare and G. Nowell Smith]. Nova York: International Publishers, 1971.
- HARTNETT, M.; LEUNG, B.; MARCUS, J. *A transforming world, The Thundering World*. Nova York: Bank of America, 2014. Disponível em: <<https://mlaem.fs.ml.com/content/dam/ML/Articles/pdf/ATW-The-ThunderingWord.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- HARVEY, D. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HORN, H.; MAVROIDIS, P.; SAPIR, A. Beyond the WTO? An anatomy of EU and US preferential trade agreements. *The World Economy* 33 (11), p. 1565-88, 2010.
- KELSEY, J. Legal Fetishism and the Contradictions of the GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), p. 267-80, 2003.
- _____. *Serving Whose Interests? The Political Economy of Trade in Services Agreements*. Londres / Nova York: Routledge-Cavendish, 2008.
- KOMLJENOVIC, J. *Making Higher Education Markets*. Unpublished PhD thesis. University of Bristol, 2016.
- _____. Market Ordering as a Device for Market-making: The Case of the Emerging Students Recruitment Industry. *Globalisation, Societies and Education*, 15 (3), p. 367-380, 2017.
- KRAJEWSKI, M. *Model clauses for the exclusion of public services from trade agreements*. European Public Service Unions with Gerechtigkeits Muss Sein, 2010.
- LEYS, C. *Market-Driven Politics: Neoliberal Democracy and the Public Interest*. Londres / Nova York: Verso, 2003.
- PECK, J. *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- PELKMANS, J.; LEJOUR, A.; SCHREFLER, L.; MUSTILLI, F.; TIMINI, J. The Impact of TTIP: The underlying economic model and comparisons. *Centre for European Policy Studies*, nº 92, October, 2014.
- ROBERTSON, S. Colonising the Future: Mega-Trade Deals, Education Services and Global Higher Education Markets. *Futures*, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.008>>.
- _____; KOMLJENOVIC, J. Forum shifting and shape making in Europe's negotiations on trade in (Higher Education) Services. In: BARNETT, R.; PETERS, M.; HERAUD, R. (eds.). *The Global University*. Frankfurt: Peter Lang, 2017.
- SAUVÉ, Pierre. *Trade, Education and the GATS: What's In, What's Out, What's All the Fuss About?* Paper prepared for the OECD/US Forum on Trade in Educational Services. Washington, D.C. USA: maio 2002.

- THE ECONOMIST. The arbitration game, 11th October, 2014. Disponível em: <<http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21623756-governments-are-souring-treaties-protect-foreign-investors-arbitration>>. Acesso em: 5 Maio 2017.
- TOMASEVSKI, K. *Annual Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. Commission on Human Rights, Economic and Social Council. Nova York, 2001.
- TOOLEY, J. *The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries*. Londres: IEA and IFC, 1999.
- UNCTAD. *Trade and Development Report 2014, Overview*. Geneva: UNCTAD, 2016.
- VAN HARTEN, G. Arbitrator Behaviour in Assymetrical Adjudication: An Empirical Study of Investment treaty Arbitration. Osgoode Hall Law School. *Research Paper 41/2012*. Nova York: New York University, 2012.
- WILKINSON, R. Global Monitor: The World Trade Organisation. *New Political Economy*, 7 (1), p. 129-141, 2002.
- WINHAM, G. The evolution of the global trading regime. In: RAVENHILL, J. (ed.) *Global Political Economy*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Entre arte e ciência, o desafio

Eneida Maria de Souza

Pensar, analisar, inventar (escreveu-me também) não são atos anômalos, são a respiração normal da inteligência. Glorificar o ocasional cumprimento dessa função, entesourar antigos e alheios pensamentos, recordar com incrédulo estupor que o *doctor universalis* pensou, é confessar nossa languidez ou nossa barbárie. Todo homem deve ser capaz de todas as ideias e acredito que no futuro o será. (Borges, “Pierre Menard, autor do Quixote”)

Em 1931, Mário de Andrade responde à acusação de plágio, expressa em um verbete pelo folclorista paraense Raimundo Moraes, tendo como alvo a construção de *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, publicado em 1928. Segundo o verbete, a história do herói marioandradino teria sido copiada do mito indígena Macunaíma, colhido pelo etnólogo alemão Koch-Grünberg. O movimento modernista já se encontrava em fase de consolidação, com a instauração de uma poética transgressora, antropofágica, culturalmente voltada para a construção de uma literatura nacional e politicamente inserida na criação de um Estado moderno. Os procedimentos utilizados na feitura de uma obra plural, entre ficção e teoria, ficção e antropologia, inauguravam, no país, o aproveitamento dos resíduos de culturas esquecidas pelo cânone, de lendas estrangeiras, de linguagens próprias da fala popular, com vistas ao gradativo enfraquecimento do poder autoral e ao fortalecimento da enunciação coletiva. O procedimento de apropriação textual coincidia com os movimentos de ruptura artística do princípio do século XX, pautados pela paródia, pela colagem e pela bricolagem de materiais pertencentes a áreas e tempos diversos. Criar era sinônimo de deslocar, de se apropriar do outro, deglutindo-o e afastando-se do fantasma da repetição e da cópia fiel ao modelo.

Na defesa articulada por Mário diante do acusador, transparece o exercício do plágio literário como saída para a reflexão sobre a tradição literária brasileira, como repúdio às leis impostas ao saber pelo colonizador europeu. *Macunaíma*, concebido como sátira do Brasil através de si próprio, traduzia seu retrato, no qual o negativo corresponderia aos textos parodiados, à leitura do Brasil como denúncia da retórica, do beletrismo e da pureza de linguagem. Esquecer os modelos e recriá-los pela ficção compõem a leitura desconstrutora do modernismo nascente. Cito a passagem:

Copiei sim, meu querido defensor. O que me espanta e acho sublime de bondade, é os maldizentes se esquecerem de tudo quanto sabem, restringindo a minha cópia a Koch-Grünberg, quando copiei todos. E até o Sr., na cena da Boiúna. Confesso que copiei, copiei às vezes textualmente. Quer saber mesmo? Não só copiei os etnógrafos e os textos ameríndios, mas ainda, na Carta pras Icamíabas, pus frases inteiras de Rui Barbosa, de Mário Barreto, dos cronistas portugueses coloniais, e devastei a tão preciosa quão solene língua dos colaboradores da *Revista de Língua Portuguesa*. (Andrade, 1974: 98-100)

Com esse documento modernista, inicio a reflexão sobre as humanidades no Brasil com o objetivo de discorrer sobre a prática de um saber de segunda mão e afeito à bricolagem, o que caracteriza, em grande parte, o trabalho da crítica e da literatura nos dias atuais. Preservados os limites da propriedade artística, mas incorporando à criação os acontecimentos inesperados e a improvisação, é possível considerar que a categoria do novo já se reveste de outras dimensões, menos vanguardistas e mais ligadas à releitura da tradição. No domínio científico, a rigidez, a objetividade e a originalidade pretendidas pelo saber moderno cedem lugar à troca transdisciplinar, ao enfraquecimento do poder autoral e à valorização do trabalho coletivo e em equipe. Assim considerados, os domínios da arte e da ciência impõem-se pela produção de conhecimentos que se processam aos saltos, em um diálogo intermitente entre presente e passado, entre o que o crítico cultural Raymond Williams conceituou como *residual*, ou seja, “como algumas experiências, significados e valores, que não podem ser verificados ou expressos nos termos da cultura dominante, são, apesar de tudo, vividos e praticados sobre a base de um resíduo — tanto cultural quanto social — de alguma formação social prévia” (Williams, 2015: 218).

Resíduos, restos e detritos definem a pesquisa na atualidade como limite móvel entre passado e presente, em que se torna impossível remontar a um princípio, a uma origem. O presente configura-se como passado, que retorna subitamente, e o passado, um presente potencial que pode tornar-se atual a qualquer momento. Por essa razão, o saber contemporâneo é produzido por meio da relação contraditória entre o traço impessoal do já feito, do já dito, do *ready-made*, objeto consagrado tanto pela vanguarda quanto pela prática experimental da bricolagem, e a singularidade da assinatura do sujeito capaz de reencontrar o novo e a invenção. A relação estreita que aqui se propõe entre arte e ciência pauta-se pela utilização do procedimento de apropriação de materiais consagrados ou rejeitados pela tradição, com vistas a redimensioná-los. O olhar singular do sujeito diante da proliferação de resíduos e traços culturais existentes constitui a marca da diferença e do trabalho de interação com o já dito. A carência e a pobreza da experiência, tanto cultuadas por teóricos da modernidade, não se impõem mais como empecilhos à criação. O silêncio, o não saber, assim como a fugacidade e a precariedade dos valores, tornam-se matéria digna de ser expressa, seja por meio da retomada do direito à repetição do impensável, seja como resistência ao lugar-comum. Extrair, pela bricolagem de materiais em processo de rearranjo, novos objetos reside no deslocamento contínuo dos lugares fixos, na prática do diálogo metafórico da transdisciplinaridade. Gesto ambíguo de afastamento e de afirmação de si, de participação da experiência do outro.

Jean-François Lyotard e Lévi-Strauss, em épocas e campos distintos, teorizaram (e praticaram) a arte de adquirir novos conjuntos a partir do arranjo de materiais preexistentes, resultando na conceituação do saber contemporâneo como bricolagem. A união do experimental, do empírico e do artístico, utilizando-se da técnica moderna da colagem, da justaposição e da descontinuidade narrativa foi um dos traços tanto da construção de saberes na perspectiva filosófica de Lyotard quanto na metodologia estruturalista lévi-straussiana. O biógrafo inglês de Strauss, Patrick Wilcken, concedeu-lhe o título de antropólogo-artista, por ter-se enriquecido de experiências estéticas, como o surrealismo e a música, e por ter mantido o diálogo sempre desejado entre arte e ciência. Em seu entender, a importância de Lévi-Strauss para o avanço das ciências humanas no século XX deveu-se ao exercício de uma prática moderna de bricolagem, capaz de desconstruir territórios fechados da ciência e de reforçar, no lugar de enfraquecer, o papel reservado ao cultivo da sensibilidade. Cito o biógrafo:

O artista em seu íntimo encontraria expressão não só na forma de escrever, mas nas ideias, na maneira de montar, como uma cola-

gem, a profusão de materiais etnográficos que tinha acumulado. Sendo Lévi-Strauss um analista da forma, sua obra era um hino às proporções; se fosse um quadro, seria uma das telas de Poussin que tanto amava, uma composição de equilíbrio clássico sem revelar tensão ou esforço. A obra que deixava era uma espécie de *pensée sauvage* da academia; percorrendo as bibliotecas, ele colhia e misturava elementos que então processava, resultando em ideias admiráveis, embora especulativas: sociedades quentes e frias, *bricolage*, a ciência do concreto, além das belas e estranhas imagens nas oposições criadas na tetralogia *Mitológicas*. (Wilcken, 2011: 329)

Essa experimentação em que se processa a bricolagem de certos dispositivos produz o elo necessário entre corpo e pensamento, gestos técnicos e categorias inteligíveis, relatos míticos e conhecimento científico. O saber-montagem, na feliz expressão de Didi-Huberman, define-se por meio de deslocamentos, da ausência de continuidade entre os termos, pela emergência do convívio entre espaços heterogêneos. Trata-se de explorar o aspecto imaginativo da relação arte/ciência pela montagem/bricolagem dos diversos componentes, o que permite a construção da rede de associações e correspondências com a “ciência nômade” preconizada por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs*, sem a pretensão de se fechar em espaços utópicos do saber. A continuidade desse raciocínio expressa-se de forma contundente por Didi-Huberman em *Atlas ou le gai savoir inquiet*:

De ce point de vue, « l'icologie des intervalles » inventée para Aby Warburg entretien avec l'histoire de l'art qui précède les mêmes relations que la « science nomade » — ou « excentrique », ou « mineure » — entretien dans Mille plateaux, avec la « science royale » ou « science d'État ». C'est un savoir « problématique » et non « axiomatique », fondée sur un modèle de devenir et d'hétérogénéité qui s'oppose au stable, à l'éternel, à l'identique, au consta. (Didi-Huberman, 2011a: 71)

Em reflexão paralela, François Lyotard discorre sobre a reescrita da modernidade, apropria-se da técnica da memória em Freud, associa o processo de anamnese à escrita, à perlaboração, no presente, daquilo que não havia sido ainda pensado. Essa perlaboração encontra na escrita a forma de reelaborar o passado, substituindo-se a ideia de retorno ao começo pelo movimento de inscrição sobre si mesma, na forma de um texto infundável. O já acontecido reaparece no presente como uma aura, uma

brisa que sopra ligeiro, como uma alusão. No livro *O pós-moderno*, de 1979, a produção de saberes dependerá dos jogos de linguagem e da *performance* do pesquisador, o qual dispõe das informações fornecidas pelos meios comunicacionais, devendo, contudo, escolher e recriar a partir do que se tem em mãos. O exercício de rememoração e reescrita dos materiais em processo de aprendizagem depende da habilidade de cada participante. Cito:

À medida que o jogo está na informação incompleta, a vantagem cabe àquele que sabe e pode obter um suplemento de informação. Este é o caso, por definição, de um estudante em situação de aprender. Mas, nos jogos de informação completa, o melhor desempenho não pode consistir[,] por hipótese, na aquisição de um tal suplemento. Ela resulta de um novo arranjo de dados, que constituem propriamente um “lance”. Este novo arranjo obtém-se ordinariamente mediante a conexão de séries de dados tidos até então como independentes. Pode-se chamar imaginação esta capacidade de articular em conjunto o que assim não estava. A velocidade é uma de suas propriedades. (Lytard, 1986: 93)

O deslocamento do conceito de saber como totalidade e autossuficiência determina ainda que o aproveitamento de resíduos presentes nos objetos do conhecimento vincula-se à percepção de um tempo em que as experiências rompem com o tempo cronológico e o progresso para assumir as descontinuidades e os anacronismos. O distanciamento do olhar do presente permite repensar os acontecimentos segundo a perspectiva anacrônica, em que se constata o predomínio do instante como força capaz de impulsionar a compreensão simultânea de temporalidades. A perda da profundidade de tempos do passado e das longas durações transforma a interpretação do presente em aposta de futuro, destituindo o poder de realização reservado aos projetos a serem postergados a um lugar utópico. É forçoso lembrar que o acontecimento não significa a passagem contínua das temporalidades, mas obedece ao que Foucault apresenta como herança nietzschiana, “o acaso da luta”. Golpes do acaso dependem da aceitação do sujeito do risco sempre renovado da vontade de potência, da disponibilidade de cada um para o embate do conhecimento. Desse modo, o novo não se circunscreve somente ao já dito, mas ao retorno desse dizer, à ruptura e à eclosão da ordem sucessiva dos saberes. No pensamento corajoso de Foucault, temos a seguinte

afirmação: “É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (Foucault, 1982: 28).

Muito se tem refletido sobre o conceito de *sobrevivência*, seja relativa à função benjaminiana da tradução, a qual permite que o original seja revitalizado pela tradução, seja ligada à capacidade que têm as formas de não desaparecer completamente, de ficar veladas à espera de um ressurgimento. Walter Benjamin e Didi-Huberman, por via de Aby Warburg, contribuem para o desenvolvimento da categoria da sobrevivência, pelas tentativas de superação do pessimismo, entendido como consequência do mal-estar civilizatório da atualidade. Estou me referindo ao livro de Georges Didi-Huberman (2011b), *Sobrevivência dos vaga-lumes*. O impulso positivo inaugurado por essa categoria impede o pesquisador do século XXI de conservar atitudes que rejeitem a apropriação de restos do passado como material desprovido de valor, sinalizando a necessidade de reciclar para criar, de bricolar para teorizar, de acreditar, sem remorso ou ressentimento, na força propulsora da criação. Uma aposta na leitura do resíduo como energia adormecida, prestes a ser revitalizada.

Essas considerações dizem respeito à necessidade de se pensar na aceitação de um tipo de saber que se oponha aos clarões produzidos pelo desejo de totalidade e exclusão, metaforizado, segundo Didi-Huberman, por via de Pasolini e Walter Benjamin, na imagem titubeante, errante, intermitente e resistente dos vaga-lumes. Opõe-se, dessa forma, à posição apocalíptica de Giorgio Agamben, “certa impaciência” diante do contemporâneo, sob o ângulo da “destruição da experiência”, o que torna insuportável a existência cotidiana. Para o cineasta, com o neofascismo dos anos 1970 na Itália, verificou-se o desaparecimento do humano, dos vaga-lumes, título de seu artigo sobre o tema, ofuscado pela máquina e os holofotes da industrialização e do consumo. Nada mais ecológico do que se valer da imagem do vaga-lume como saída para os impasses trazidos pela tão decantada ausência de experiência, pelo excesso de luz, de espetáculo e da exposição midiática e política de nossos tempos. O saber-vaga-lume, ao contrário, resistiria a tudo isso na configuração de um “saber clandestino, hieroglífico” e como não saber. Constitui, para o crítico, a resposta para os tempos sombrios, a saída oblíqua para a luz que ofusca, a sobrevivência como produto da dor e da alegria:

Quando Pasolini anuncia que “não existem mais seres humanos”, ou quando Agamben, de seu lado, anuncia que o homem contemporâneo se encontra “despossuído de sua experiência”, nós nos encontramos, decididamente, colocados sob a luz ofuscante de um espaço e um tempo apocalípticos. (Didi-Huberman, 2011b: 78-79)

Para se discutir hoje as dinâmicas das humanidades no Brasil, nada mais estimulante do que pensar de forma positiva quanto aos destinos da criação e da imaginação nas artes e nas ciências, com o objetivo de acreditar na flexibilidade e na ausência de barreiras entre subjetividades e o espírito de pesquisa. Não seguimos mais a cartilha da universidade moderna, pautada pela rigidez dos campos disciplinares e subjugados pelo horizonte estreito da especialização e da exclusão. Adeptos, na teoria, da abertura transdisciplinar e da aceitação do outro como parte integrante do processo civilizatório — quando a universidade passa a aceitar em seu corpo discente representantes das minorias, pessoas cuja experiência poderia ser considerada preconceituosamente fraca —, agimos, na prática, de forma ambígua, optando pelo brilho e pela excelência. A reflexão sobre os impasses sofridos pelas mudanças ocorridas nos últimos anos no meio acadêmico torna-se também obrigatória para a retomada da categoria da sobrevivência do intelectual, muitas vezes imerso no pessimismo e sujeito às oscilações das ações afirmativas. Se a tecnologia abriu horizontes e transformou os saberes em jogos e arranjos à disposição de todos os que frequentam a academia, não será apenas por essa via que a universidade terá firmado, nos dias atuais, seu perfil. É impossível negar a necessidade de engenho e arte na pesquisa, o lance pessoal na construção de saberes, como formulava Lyotard. Na crítica literária, campo de minha atuação, são vários os caminhos para conseguir impor a pesquisa, sem que o apelo à novidade esbarre no lugar-comum, na repetição do já dito e do consagrado. O que é necessário, nessa empresa, é a restauração e a singularização do novo, sem correr o risco de continuar reproduzindo conhecimentos. Uma vez mais, a técnica da bricolagem deverá atuar como traço capaz de dar sobrevida aos objetos esquecidos pela crítica e rever tradições. O processo ambivalente de lembrar e esquecer modelos impostos pelo pensamento hegemônico resulta na captação dos intervalos do saber, na aceitação do ritmo intermitente entre a luz e a escuridão dos vaga-lumes.

Como reflexão final, retomo a lição inaugurada, no Brasil, pelo modernismo — que em 2019 completa 97 anos —, ao recorrer à leitura da tradição cultural nacional e estrangeira como prova de nosso ilimitado desejo de nos tornarmos contemporâneos de nós mesmos. Se a construção de *Macunaíma* obedeceu ao procedimento ambivalente de cópia e restauração poéticas, culminando na obra-prima da antropofagia modernista, o exercício crítico deverá também se apropriar desse princípio. Entre arte e ciência, torna-se necessária a prática exercida com materiais existentes na cultura, com o objetivo de inseri-los em novos arranjos, em novas produções criativas. Os resíduos e as margens de uma modernidade em constante movimento encontram-se

à espera de leitores nos arquivos e entre os documentos inéditos legados por autores desconhecidos, excluídos do cânone literário tradicional. Estaria, talvez, nesse espaço, uma das possíveis respostas para a sobrevivência da pesquisa na atualidade, diante da sedução inevitável dos aspectos reprodutores e miméticos do senso comum.

Referências

- ANDRADE, Mário de. A Raimundo Moraes. In: LOPEZ, Telê Porto Ancona. *Macunaíma: a margem e o texto*. São Paulo: Hucitec, 1974.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou le gai savoir inquiet: l'oeil de l'histoire, 3*. Paris: Minuit, 2011a.
- _____. *Sobrevivência dos vagalumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- WILCKEN, Patrick. *Claude Lévi-Strauss: o poeta no laboratório*. Trad. Denise Botmann. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, São Paulo, n. 65, p. 218, 2005.

Importância e lugar da filosofia na era tecnológica

Edgar Lyra

O contexto

Uma das razões de mapear as dinâmicas das humanidades no Brasil e, por extensão, no mundo é o advento de tecnologias que colocam em questão a própria noção de ser humano e sociedade: o homem de prótese, os novos horizontes de intervenção genética, as atuais tecnologias de informação e concomitantes formas de subjetivação, as interfaces cérebro-máquina, as inteligências artificiais, a multiplicação de convergências até o advento da singularidade tecnológica.¹

Fato é que o mundo contemporâneo vem mudando aceleradamente e, com ele, o lugar e o papel das humanidades. É emblemática, nesse sentido, a repercussão da carta do ministro da Educação do Japão, Hakubun Shimomura, instruindo, em 8 de junho de 2015, as universidades japonesas a tomar providências para abolir departamentos de ciências sociais ou humanas, ou modificá-los, de modo a servirem a propósitos que “melhor atendam às necessidades da sociedade”.² Chama atenção na recomendação que as atuais humanidades sejam tidas por divorciadas da sociedade japonesa ou desnecessárias à identificação de suas necessidades, e que seus saberes sejam referidos de modo genérico, desconsiderando as diferenças de objetos de estudo, metodologias e propósitos reunidos de forma nada trivial em seu enorme campo.

1 O atual diretor de engenharia do Google, o futurista Ray Kurzweil, projeta a consumação da singularidade tecnológica para 2045. O conceito de singularidade — não poderia ser diferente — suscita controvérsias, na medida em que conecta superinteligências cibernéticas diretamente ao corpo-mente humano e às coisas em geral, e tudo isso à nuvem, o que quer que possamos então seguir pensando como “nuvem”. Ver Galeo e Ready (2017).

2 Tradução nossa da matéria da *Social Sciences Space*: “Japan’s education ministry says to axe social science and humanities” (2015). Ver também Oliveira (2017).

Como seja, não apenas autoridades ministeriais pensam na transformação das humanidades em face das demandas do mundo contemporâneo. Também o fazem pesquisadores da própria área, como o catedrático da Universidade de Coimbra João Maria André, em artigo de título ilustrativo: “A crise das humanidades e as novas humanidades”³ (André, 2015).

Produzido em um eixo de atuação que vai da filosofia ao teatro, um resumo do artigo de João Maria André ajuda-nos nessa contextualização inicial. Pensadores como Boaventura de Sousa Santos, Manuel Castells, Adorno e Horkheimer, além de Zigmunt Bauman, servem ao autor como referências para elencar os traços principais da crise das humanidades: a globalização, a sociedade de informação ou em rede, a perda de centralidade do texto escrito, a tecnicização da ciência e o avanço da racionalidade instrumental, o primado do *homo aeconomicus* e a mercantilização das coisas da vida; enfim, o fenômeno da obsolescência veloz e planejada — no entender de Bauman, a liquefação do mundo.

Otimista, André cita verso de Hölderlin a partir de sua apropriação por Heidegger no conhecido ensaio “A questão da técnica”, de 1953 (2002a): “mas onde está o perigo, cresce também o que salva”.⁴ Vê na atual crise uma especial oportunidade de renovação das humanidades e elenca entre os horizontes dessa renovação: o diálogo com a técnica, o advento de uma racionalidade afetiva e, com ela, um resgate da dignidade do corpo e das artes, também o investimento em interfaces discursivas outras que as escritas, a reinvenção da política, a atenção às interdisciplinaridades e às culturas não ocidentais, tudo isso perpassado por um imperativo traço de “autorreflexividade”. Vale, por fim, citar uma passagem mais extensa do artigo, para enfatizar a ampliação do campo das humanidades visualizado pelo autor:

[...] é igualmente nos coreógrafos, nos arquitetos, nos pintores, nos realizadores de cinema, nos encenadores, nos músicos, nos escultores, nos fotógrafos, nos poetas e nos romancistas que a matéria do humano está em fermentação, em gestação, em criação e é também aí que o novo homem vai emergindo. É nas reflexões que eles fazem sobre a sua prática e sobre a relação da sua prática com o mundo e com o tempo que se desenham as novas Humanidades. (André, 2015: 67)

3 O autor credita a expressão “novas humanidades” a Brea (2004).

4 Heidegger (2000: 29): “*Wo aber Gefahr ist, wächst/ Das Rettende auch*”.

Existem, decerto, muitos outros pensadores debruçados sobre as atuais transformações na economia do conhecimento e sobre o lugar das humanidades nessa nova economia.

Todavia, dados os propósitos deste capítulo, é preciso renunciar à tentação de fazer inventários mais ambiciosos. A ideia é que as ilustrações escolhidas sejam capazes de situar as linhas gerais de um esforço, com já mais de 15 anos, de pensar precisamente “a importância e o lugar da filosofia na era tecnológica”.

Mapeamento

Ocidente e Oriente: limites e tensões do mundo tecnológico

Não terá aqui lugar a discussão sobre se a filosofia deve ou não propriamente ser contada entre as humanidades. Esse problema recebe atenção apenas no que leva necessariamente à pergunta sobre o que tem sido, vem sendo e pode vir a ser a filosofia, cujas raízes remetem à Grécia Antiga, pensada como berço do Ocidente.

Mais uma ressalva a ser feita, o foco no Ocidente e na filosofia ocidental não traz implícito nenhum elogio ou pleito de superioridade em relação às culturas não ocidentais, objetos da antropologia e dos estudos multiculturais. A aposta, em vez disso, é a de que a atual forma hegemônica de relação com a diversidade dos entes humanos e naturais precisa admitir em seu seio, de forma tão pública e ampla quanto possível, sua própria colocação em questão, bem entendido, até para que as alteridades com que ainda convive possam ter chances melhores de ensinar-nos algo — e mesmo sobreviver — do que tiveram espécies e civilizações hoje simplesmente extintas.⁵

Trata-se, enfim, feita a contextualização do conjunto de perigos e promessas que caracteriza a atual dinâmica das humanidades, de mapear e dar singularidade aos principais momentos de uma reflexão cujo início remonta, senão antes, à tese de doutoramento de título: *Sobre o pensamento filosófico e sua sobrevivência no mundo técnico: estudos a partir da obra de Martin Heidegger* (2003a). Pouco ortodoxa, composta de capítulos que podem ser lidos em qualquer ordem, essa tese deu origem a alguns artigos e tem hoje alguns de seus momentos em livre circulação pela internet, mas não originou propriamente um livro.⁶

5 Ver Lyra (2006) como ponto de partida.

6 O texto da tese está integralmente disponível para consulta e download em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4341@1>.

Importante é que a sobrevivência do pensamento filosófico no mundo técnico é desde então correlacionada com a busca de novas formas de práxis pensante, cuja escolha ou criação dependem do avanço na compreensão do estofado desse mundo em seu poder de simultaneamente viabilizar e limitar todas as ações nele levadas a termo. Seus ditames, nada triviais em sua sedimentação histórica e plasticidade contemporânea, materializam-se, por exemplo, na ideia de que as humanidades devam ceder lugar a saberes que atendam mais eficientemente às “necessidades da sociedade”.

Heidegger, por sua vez, filósofo do século XX e nome de destaque não só na tese, mas em todo o percurso a seguir restituído, é tão conhecido como “pensador do ser” quanto por sua filiação ao partido nazista na década de 1930, na Alemanha. Volta e meia acirram-se as polêmicas em torno dessa filiação, havendo hoje inclusive quem defenda que não apenas a biografia do filósofo está por ela contaminada, mas também sua obra. Essa questão precisa ser claramente enfrentada, até para evitar que todo pensamento que pretenda apoiar-se sobre o legado heideggeriano resulte contaminado ou suspeito. Esse espinhoso problema interessa, todavia, também em outro e preciso sentido, aquele que discute os possíveis modos de ser do pensamento filosófico no mundo técnico, mundo ao qual pertencem imbróglis políticos que não parecem acomodar-se — como bem viu Hannah Arendt, outra entre os pensadores de referência deste texto —, às categorias e aos modos mais usuais ou tradicionais de pensar a política (Arendt, 1997b).

Em pelo menos três ocasiões, o problema recebeu atenção: no último capítulo da referida tese de doutorado, intitulado “Linguagem, política e filosofia” (Lyra, 2003a); no artigo “Heidegger e a educação” (Lyra, 2008), que retoma boa parte da crônica inventariada na primeira ocasião; e, finalmente, em “Sobre a recepção dos ‘Cadernos Negros’ de Heidegger” (Lyra, 2015), haurido por ocasião da publicação dos três primeiros conjuntos de escritos reunidos sob o nome de *Schwarze Hefte* (GA: 94-96). O mote que liga esses três textos é o de que a obra de Heidegger está inexoravelmente marcada pela descoberta, pelas vias mais pedregosas, da configuração técnica planetária em que se achava imersa a Alemanha de seu tempo, à qual respondeu de forma particularmente odiosa. Decorre daí, para o chamado “segundo Heidegger” — e esse é o movimento aqui de maior interesse —, a crescente necessidade de encontrar caminhos para colocar em questão esse condicionamento em sua verdade, história e topologia, enfim, em seu modo mais essencial de ser. Uma das teses que se repetem é a de que “ideologias” tão distintas quanto o americanismo, o comunismo e o nazismo — e nos “Cadernos Negros” também o judaísmo — obedeceriam todas, de modos diferentes, por óbvio, a imperativos técnico-planetários.

O Ocidente pensado por Heidegger é, em suma, um Ocidente inclusivo (Abranches, 1996). Países geograficamente situados no Extremo Oriente, como a China e o Japão, tomado este como exemplo na abertura deste capítulo, são hoje ocidentais em seu modo essencialmente técnico de ser no mundo. Se na imensa China são até hoje preservadas singularidades culturais, como a Cerimônia do Chá ou o Tai Chi Chuan, não são esses os traços que decidem seu lugar na grande cena contemporânea, mas, sim, sua competência técnica e científica, sua pujante produção e exportação de *gadgets*, enfim, a impressionante planificação de sua economia e sociedade.⁷

Heidegger procurou, enfim, diálogo com essas alteridades orientais, além de razões para sua ocidentalização, tendo esse interesse sido por mim examinado em algumas ocasiões, a última delas no artigo “Heidegger and the common destiny of the East and the West”, publicado no *Journal of Chinese Philosophy* (Lyra, 2014b).⁸ Fato é que essa publicação, efetivamente vinda à luz em meados de 2015 na ilusão de acesso livre a todos públicos nela interessados, descobriu-se inserida em uma política de acesso institucionalizada ou remunerada, ainda não encontrada em periódicos brasileiros de filosofia e ciências humanas.

A essência da técnica contemporânea

Por tudo isso e já não sem tempo, as noções de técnica e tecnologia que subjazem a essas reflexões precisam ser explicitadas. Reiteradamente enfrentada, essa tarefa tem como suas edições mais recentes “A atualidade da *Gestell* heideggeriana” (Lyra, 2014a) e *Heidegger, tecnologia e arte* (Lyra, 2018b).

O ponto de partida para pensar a técnica contemporânea ou tecnologia em sentido amplo — essas expressões são aqui idênticas — é sempre a conferência proferida por Heidegger em 1953 na Escola Técnica de Munique. Esse texto é referencial mesmo para autores que têm antipatia pelo pensador alemão ou acham que suas indicações não são capazes de fazer frente aos fenômenos tecnológicos mais recentes, leitura a que tento frontalmente me opor no texto de 2015. Como seja, cabe aqui

7 Ver, por exemplo, a matéria publicada por Rachel Botsman na *Wired*, em outubro de 2017 (extraída pela autora do livro *How technology brought us together and why it might drive us apart*). O projeto SCS (Social System Control), de implantação prevista já para 2020, radicaliza de forma impressionante o uso com fins de controle social da compilação de informações sobre hábitos dos cidadãos possibilitadas pela cibercultura.

8 O primeiro enfrentamento do tema se deu em 2010, no XV Colóquio Heidegger. Gerou duas publicações, ambas em 2012: a primeira, “Heidegger, Oriente e tecnologia” (2012a), saiu como capítulo de um livro organizado por Florentino e Giacoia. Em seguida, a convite dos organizadores, o artigo foi traduzido para o alemão e publicado na revista *Natureza Humana* (2012b) A tradução para o alemão gerou interesse em outra contribuição, para número especial sobre Heidegger, no *Journal of Chinese Philosophy* (2014b).

restituir as linhas gerais da tentativa heideggeriana — assumidamente precária — de pensar a “essência da técnica” e seu poder de condicionamento da época.

Pode-se dizer, aproveitando muito do exposto nas publicações anteriores, que são quatro os principais traços essenciais da essência da técnica contemporânea. A primeira indicação frisa a *insuficiência da compreensão dessa essência a partir de determinações antropológicas e instrumentais*. Embora *correta*, essa compreensão nos distrai do que principalmente precisa ser posto em questão: o fato de não sermos os senhores da técnica, mas, em verdade, convocados a viver segundo seus ditames, sendo-nos especialmente difícil encontrar espaço para questionar o conjunto desses ditames. Dizer que a técnica é meio, bem ou mal manejado por seres humanos para a consecução de fins por nós mesmos definidos, é, em suma, dizer algo que não traz nenhuma compreensão importante sobre o fenômeno em seu efetivo poder de afetar nossas vidas. Bem entendido, a técnica de que fala Heidegger nem de longe reduz-se ao conjunto de aparelhos com que hoje lidamos de forma mais ou menos próxima ou frequente. Trata-se, em vez disso, de pensar o acontecimento central de nosso tempo, *o modo hegemônico do devir da diversidade dos entes — humanos ou naturais*.

Um segundo traço marca a *impossibilidade de pensar a técnica atual como mero desenvolvimento da antiga*. A técnica contemporânea não é mais propriamente *tekhnê* no sentido grego de um conhecimento das linhas de causalidade natural necessárias à produção excelente e paciente daquilo que não chegaria a existir sem a agência humana.⁹ A nova técnica é, segundo Heidegger, extração e imposição, *projeto de controle* de toda a imprevisibilidade, de toda a espontaneidade, de toda a gratuidade.¹⁰

Tal descontinuidade abre-nos à caracterização mais conhecida, referida ao termo *Gestell*, que nomeia “*um projeto de disposição conjunta e ordenada dos diversos entes em escaninhos, compartimentos, arquivos ou arranjos de quaisquer naturezas, de modo a serem localizados e disponibilizados tão segura e imediatamente quanto possível*”.¹¹ Heidegger enxerga aí uma obsessão pelo binômio estocagem-disponibilização, busca de acomodação de todos os entes em uma espécie de almoxarifado planetário, pronto a atender aos comandos de uma clientela apenas supostamente humana, dado que nesse armazém há também, e mesmo principalmente, estoques de homens. O pensador foi particularmente claro a esse respeito em uma conferência

9 Ver Heidegger (2000: 12): *Her-vor-bringen* = trazer-para-diante-de-si, produzir.

10 *Ibidem*, p. 15: *Herausfordern* = exigir-que-venha-a-campo, desafiar, extrair, impor, compelir.

11 Lyra (2014a: 142). As distinções entre “real” e “virtual”, aqui, não têm maior importância. É a totalidade dos entes que está em questão.

em Bremen: “O homem é ao seu próprio modo peça de estoque, no sentido forte dos termos ‘estoque’ e ‘peça’.”¹²

O termo *Gestell* tem sido traduzido para o português por “composição”, “armazém” e “dispositivo”, mesmo, seguindo os franceses, por “arraçoamento”, ou os norte-americanos, por “posicionalidade”. Aqui, optamos por *enquadramento*. Essa palavra conjuga em português os sentidos de localização e circunscrição, ainda imposição e coerção, como quando se diz que um transgressor foi “enquadrado” pela autoridade policial. Trata-se não apenas de mapear e localizar em um arranjo ordenado de entes, mas de efetivamente enquadrar todas as coisas, humanas e não humanas, de modo que estejam prontamente disponíveis para novos projetos, arranjos e disponibilidades.

A essa terceira caracterização precisa ser acrescentado ainda um quarto traço: a técnica como dispositivo ou mecanismo de *caráter marcadamente dinâmico*. O *enquadramento* define-se, nesse último sentido, a partir do “processo de interação entre os seus compartimentos, conteúdos e forças motrizes ao modo de peças e fluxos articulados, com vistas a um funcionamento não apenas ininterrupto, mas cada vez mais rápido e eficiente” (Lyra, 2014a: 144). Se a aceleração desse processo de decompor e recompor, de desencaixar e remontar, de reposicionar e disponibilizar pode prosseguir indefinidamente, ou se levará a um esgarçamento do processo como um todo, é algo que não foi ainda devidamente posto em questão.

Bem se vê que o *enquadramento* descrito por Heidegger convoca a pensar não apenas o homem como estoque prontamente disponível, mas também seu presente *modus operandi*, não sendo exceção sua produção de conhecimento. Sobretudo importante é registrar que a ideia da *Gestell*, em sua complexa operatividade, não se faz bem compreendida a partir de nenhuma cartografia plana ou esquemática, precisando suas linhas de força e fluxos serem muito mais pensadas em sua topológica imbricação. A transcrição de uma passagem mais longa do artigo “A atualidade da *Gestell* heideggeriana” (Lyra, 2014a) pode ajudar-nos nesse sentido:

Tomara Heidegger estivesse vivo para conhecer a disseminação ou a popularização da cibernética, que efetivamente começaram com a invenção do formidável e cartesiano mouse e desembocaram na figura dos chamados “sistemas operacionais” do tipo Windows, Macintosh ou Linux, todos guiados pela mesma lógica. O que aí temos não é senão a face disponibilizante da *Gestell*, num aperfeiçoamento

12 Heidegger (2005): “*Der Mensch ist in seiner Weise Bestand-Stück im strengen Sinn der Wörter Bestand und Stück*” (tradução nossa). Ver Lyra (2014a: 142).

multidimensional ainda insuficientemente pensado em sua singela nomeação como “virtual”. São, no fim, janelas dentro de janelas, escaninhos armazenados dentro de escaninhos, potencialmente acessíveis a toques de botões [...] que dão acesso a cardápios de botões, a janelas com botões, via de regra a programas inteiros, a ambientes inteiros, a mundos inteiros, instantaneamente, com precisão atômica, perfazendo o epítome da *Gestell*, com sua infinidade de estoques agilmente disponibilizados. [...] Mais importante ainda é registrar que a referida multidimensionalidade não se restringe hoje mais a máquinas separadas, com suas vidas interiores impressionantes. Veio o ciberespaço dar capilaridade a novas e inclusivas interações entre os almoxarifados em suas diversificadas tarefas. Basta pensar nos sistemas de busca do tipo Google, Ask, Bing ou Yahoo, ou nas redes sociais, como Facebook ou Twitter, com sua infinidade de links, de fluxos que alimentam e se alimentam de fluxos, nos quais se envolvem constelações de seres humanos em busca de informação, de trabalho, de diversão, de reconhecimento, de identidade, de sobrevivência. (Lyra, 2014a: 145-146).

O final da citação chama sobretudo a atenção para o fato de que essas formas mais recentes de enquadramento técnico não estão restritas ao mundo virtual, separação essa a que o senso comum deve definitivamente renunciar com o advento próximo da “internet das coisas”.

Em verdade, sequer precisamos da consumação desse novo horizonte para perceber as atuais linhas de convergência tecnológica. Basta pensar nos aplicativos de que cotidianamente nos servimos com fins de deslocamento, como Waze, Google Maps e Uber; ou no fenômeno da “realidade aumentada” presente em jogos infantis como o Pokemon Go, popular não apenas entre as crianças, no qual os monstros de bolso são “virtualmente” dispostos em lugares do “mundo real” onde devem ser capturados, depois armazenados, “evoluídos” e treinados para uso em combates futuros. Acrescente-se, uma das fontes de receitas do aplicativo vem da possibilidade de estabelecimentos comerciais pagarem para atrair clientes à sua vizinhança pela concentração pelos gestores do aplicativo de Pokemons raros ou eventos de captura no local.¹³

13 Boa informação sobre o jogo está disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_Go>. “De acordo com o Survey Monkey, o jogo tornou-se o jogo móvel mais popular de todos os tempos nos Estados Unidos, com 21 milhões de usuários ativos no dia 12 de julho [de 2016], eclipsando o pico de 20

Ambos os dispositivos valem-se da tecnologia GPS — *Global Positioning System* —, tecnologia que, “via satélite” e em “tempo real”, permite mapear movimentos na superfície terrestre. Fazendo uso de *gadgets* cada vez mais formidáveis, essas tecnologias orientam indistintamente fluxos de pessoas, informação e capital, sobretudo promovendo incessantemente a si próprias e naturalizando sua incisiva onipresença. Não é difícil elencar outros exemplos dessa “promiscuidade ontológica” — como o já citado SCS chinês —, mas esse caminho costuma ser inócuo quando o propósito é convidar seriamente a questionar nossa presente inserção no mundo, mais servindo a desnorteamentos causados pela sucessão de maravilhas tecnológicas.

Pensando o enquadramento técnico de dentro do enquadramento técnico

A ocasião que originou este capítulo demandou, enfim, que nos concentrássemos nas transformações produzidas na esfera das humanidades, mais pontualmente na da filosofia. O mais próximo é no mais das vezes aquilo de que menos nos damos conta. Começamos por olhar para as telas dos computadores que utilizamos para produzir nossos textos e para as janelas nelas abertas, ainda para as janelas disponíveis dentro dessas janelas, todas à espera de comandos. Tais dispositivos, em geral ligados à internet, decerto nos permitem transitar entre artigos próprios e acessar bases de dados as mais diversas; ao mesmo tempo, modificam de forma relevante todo o nosso fazer: nossas noções de método, tempo, qualidade, produtividade, rigor.

Não apenas isso, a viabilização da pesquisa no Brasil demanda o preenchimento regular de janelas semelhantes nos currículos Lattes, a partir dos quais nossas produtividades podem ser calculadas e avaliadas quanto a seu direito de serem financiadas ou prestigiadas na *Gestell* acadêmica. É, afinal, necessário inserirmo-nos nessa topologia de produção de conhecimento para estarmos acessíveis àqueles que possam interessar-se por nosso trabalho, àqueles a quem cabe legitimá-lo e repercuti-lo, quem sabe deixando-se tocar mais fortemente pelo convite ao questionamento do mundo técnico no qual vivem produtores e consumidores de filosofia e humanidades.

Trata-se, afinal, de questionar o enquadramento de dentro do enquadramento, ponto amiúde e recentemente explorado no ensaio já referido, de nome “Heidegger, tecnologia e arte” (Lyra, 2018b). O artigo parte de uma sugestão de Heidegger — em

milhões atingido pelo Candy Crush Saga” (tradução nossa). O fenômeno espalhou-se para muitos países, continuando popular no Brasil.

“A questão da técnica” (2002a [1953]: 37) — de que a reflexão decisiva sobre nosso tempo “tem de dar-se num âmbito que, de um lado, seja consanguíneo da essência da técnica e, de outro, lhe seja fundamentalmente estranho”.¹⁴ Questiona, em seguida, se e como pode essa estranheza ser simultaneamente admitida no armazém e digna de transformadora atenção.

O conjunto de reflexões aqui compartilhado tem, de todo modo, agora um novo lugar no mundo acadêmico-tecnológico. Trata-se da constituição do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Tecnologia*, certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e disponível no ciberespaço.¹⁵ O grupo divide-se em duas grandes linhas de pesquisa, cujos resumos nos ajudarão a aprofundar as questões postas. A primeira dessas linhas denomina-se “Aspectos ontológicos da tecnologia” e tem a seguinte apresentação:

A tecnologia hoje perpassa e tem enorme poder de condicionamento sobre todas as representações, atividades e hábitos humanos. Está, todavia, longe de ser bem compreendido que lógica ou essência rege os atuais ditames tecnológicos. É propósito desta linha de pesquisa fazer com que esses ditames apareçam com maior nitidez, partindo tanto da análise das diversas manifestações tecnológicas, quanto dos autores que se ocupam do tema.

A segunda linha de trabalho chama-se “O lugar da interrogação filosófica na era técnica” e tem como resumo:

A pesquisa se organiza em torno do lugar do pensamento filosófico num mundo progressivamente mais técnico, palco de transformações cada vez mais substanciais e velozes, possivelmente irreversíveis e imprevisíveis em seus desdobramentos. Ocupa-se, mais pontualmente, do possível desenvolvimento de interfaces entre a filosofia e a sociedade contemporânea, visando à irrigação desta última com a necessária interrogação sobre o sentido do seu atual desenvolvimento.

14 Heidegger (2000: 36): “[...] in einem Bereich geschehen, der einerseits mit dem Wesen der technik verwandt und andererseits von ihm doch grundverschieden ist.”

15 Ver <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1165943440913116>>. O grupo tem como colíder o professor Tito Marques Palmeiro, do Departamento de Filosofia da Uerj.

O recurso à apresentação das duas linhas de pesquisa do grupo do CNPq tem aqui decerto o intuito de reforçar a percepção do condicionamento exercido pelo mundo técnico mesmo sobre trabalhos cuja finalidade precípua seja colocá-lo em questão. Trabalha, paralela e forçosamente, com a hipótese de que esse enquadramento encerra tensões e contradições internas, não se configurando — ainda — como determinismo tecnológico absoluto ou incontornável. A aposta é a de que é possível pensar e convidar a pensar o atual mundo técnico em sua formidável onipresença, tudo dependendo de avançar na compreensão de sua topologia, topografia ou “toponomia”, de modo a vislumbrar, na ausência de melhores expressões, possíveis “lugares comuns habitáveis” e “deslocamentos tópicos” em direção à sustentação de meditações relevantes.

Topologia técnica e questionamento compartilhado

Seja como for, os dois âmbitos de investigação resumidamente caracterizados não existem separadamente um do outro, sendo um bom caminho para pensar sua imbricação a noção grega de *topos* (lugar), raiz etimológica da palavra “topologia”. “*Topos*”, na obra de Aristóteles, diz-se de vários modos. A noção é abordada pelo grego em textos tão diversos quanto a *Retórica*, as *Categorias* e a *Física*, recebendo tratamento mais detido e conhecido no último. Não obstante ter estudado o *corpus* aristotélico durante muitos anos, além de ser seu pensamento tardio amplamente conhecido como uma “topologia do ser”, fato é que Heidegger nunca se deteve explicitamente na noção de *topos*, deixando aberta essa possibilidade de investigação. Seu único enfrentamento mais pontual da *Retórica*, em 1924 (Heidegger, 2002b), afasta-se dos lugares-comuns usualmente restritos a questões de argumentação ou estilo em direção a uma compreensão ontológica da retórica e, inversamente, a uma irrigação retórica da ontologia, perfazendo uma fenomenologia hermenêutica, em termos heideggerianos.

O interesse pela noção de *topos* está, aqui, ligado à busca de caminhos discursivos capazes de pôr convincentemente em questão o enquadramento técnico contemporâneo. Outra noção da *Retórica* aristotélica, precisamente a noção de *pistis*, ora traduzida por “convicência”, é decisiva para a escolha das *tópicas* adequadas a cada caso discursivo. A procura de caminhos na linguagem precisa encontrar passagem em meio aos lugares-comuns dos discursos e fluxos tecnológicos com os quais tem forçosamente de interagir — e deve fazê-lo de modo *convincente*.

Fato é que essa linha de trabalho se materializou ao longo dos anos em duas ações. A primeira e mais recente ocupa-se da reinterpretação da *Retórica* aristotélica no sentido descrito, tendo como primeira expressão o artigo “Contribuições da *Retórica* para o ensino de filosofia” (Lyra, 2018a). Explicitam-se nesse artigo as linhas gerais de um trabalho inicialmente voltado para o campo da docência. De fato, o que pode ser uma aula *convincente* no mundo acelerado em que hoje assimetricamente inserem-se professores e alunos, mais ainda alunos jovens, nascidos já em meio à presente proliferação de interfaces digitais?

Essa busca de caminhos para o ensino de filosofia ganha envergadura quase que ilimitada ao ter-se em vista públicos destarte não comprometidos com a filosofia, como se dá, em geral, no caso dos alunos do Ensino Médio brasileiro. Esse é também o caso da grande mídia, das redes sociais, da conversa com acadêmicos de outras áreas ou com técnicos de quaisquer setores da produção contemporânea. Diferentemente dos encontros com alunos de pós-graduação ou de orientação, é necessário, quando em lida com tais públicos, considerar com especial atenção as três formas de *pistis* elencadas por Aristóteles: *logos*, *pathos* e *ethos*.

Sim, convidar a questionar a hegemonia técnica contemporânea não é apenas uma questão de escolha de argumentos (*logos*), mas, igualmente, de atenção às disposições afetivas (*pathos*) e à força dos hábitos que nos ligam e a nossos interlocutores aos diversos dispositivos e práticas tecnológicas (*ethos*). Mesmo a via argumentativa precisa nutrir-se de lugares-comuns dos quais se possa partir para questionar o que precisa ser questionado, dependendo essa escolha de uma reinterpretação atualizada da multifacetada noção de *topos*.

A pesquisa em curso gravita, portanto, não apenas em torno de uma melhor compreensão da noção histórico-filosófica de *lugar*, mas de sua relevância significativa e prático-política na era das redes digitais. A contemporânea noção de *interface*, por exemplo, convida a extrapolar o contexto aristotélico, quando só a voz, o corpo, eventualmente a escrita configuravam-se como interfaces discursivas. Chama atenção, por outro lado, o fato de que trabalhos muito recentes nesse campo entendam não poder abrir mão dos saberes clássicos, todos eles de matriz aristotélica (Brooke, 2009).

Especialmente importante é perceber que o discurso de autoafirmação da tecnologia mobiliza interfaces as mais diversas: imagens, hipertextos, gráficos, redes, hologramas e por aí afora. As remissões assim tornadas possíveis emprestam invulgar resiliência a esses discursos. Fala o cientista, fala o especialista, falam dados grafi-

camente animados, fala sobretudo o *ethos* das instituições responsáveis pelos paradigmas de progresso e atraso. Não bastasse a consciência da influência tecnológica sobre tudo o que se pensa e faz, é preciso estar atento à transformação do binômio discurso-mundo hoje em curso, especialmente às disputas narrativas em torno de noções seminais como a de humanidade, futuro, natureza e liberdade.

A segunda subdivisão da pesquisa concerne, em todo caso, a um conjunto de tentativas já realizadas — a partir do que já se obteve de compreensão do atual *ethos* planetário — de encontrar *topoi* sobre os quais se possa promover alguma irrigação interrogativa dos tempos presentes. Artigos como “Hannah Arendt e a ficção científica” (2011), “Jornalismo e retórica na era das subjetividades” (2013), “A tecnologia da morte” (2017) e mesmo “Heidegger, tecnologia e arte” (2018b) flertam todos com o interesse mais amplo — para além da filosofia — preexistente nos temas de que se ocupam.

Há no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Tecnologia mais discussões acontecendo, em diferentes graus de amadurecimento. Nessa mesma direção de procura de tópicos e deslocamentos tópicos possíveis, vale mencionar um mapeamento que promete ser particularmente útil quando concluído, deslanchado por iniciativa da doutoranda Renata Almeida de Araújo Marinho. Trata-se de mapear posturas recentes diante do desenvolvimento tecnológico. Basicamente seis posturas foram até o presente momento identificadas, podendo cada uma delas aceitar divisões internas. A primeira já tem nome patenteado e eloquente: o *aceleracionismo*. Funda-se no desejo de apressar transformações sociais radicais que, afinal, deixem para trás nosso insatisfatório estado de coisas. Podem, contudo, ramificar-se em aceleracionismos de esquerda, de inspiração remota no marxismo, e de direita, com flerte em concentrações de poder de naturezas diversas. A segunda tem a ver com a proposta oposta, de *ralentar*, de ter mais cautela em relação aos horizontes desses desenvolvimentos, de examiná-los com mais calma e pensar modos de prevenir *non-returning points* indesejados. Autores como Nick Bostrom (2014) ou Max Tegmark (2017), mais preocupados ou mais otimistas, alertam para esses necessários cuidados, sobretudo em vista do que está em jogo. A terceira posição não tem tanto a ver com a velocidade ou o ritmo, mas com a convicção de que os atuais problemas se resolverão com *mais técnica*. Ray Kurzweil, por exemplo, citado no início deste capítulo, parece certo de que, em seu aperfeiçoamento, as novas tecnologias nos conduzirão a um mundo seguramente promissor. Uma quarta atitude volta-se para a necessidade de *debater e legislar*, de impor limites e direções às potenciais realizações. Já “clássico” é o exemplo

de Jürgen Habermas, com destaque para “A caminho de uma eugenia liberal” (2004). Há ainda quem acredite na possibilidade de *reverter* o atual furor desenvolvimentista, como Serge Latouche em seu *Pequeno tratado do decrescimento sereno* (2009) e, por fim, as posições inspiradas no questionamento heideggeriano, que buscam colocar em questão, tão radicalmente quanto possível, a medida e o significado de nosso atual condicionamento técnico.

Essas posições decerto matizam-se e interpenetram-se, devendo ser trabalhadas em suas tensões e contradições intrínsecas. Importante é vislumbrar esse mapeamento como caminho para delinear e evidenciar um debate capaz de ganhar escala e vigor, trazendo a questão da técnica para clareira de mais visibilidade e atenção. Um tal debate decerto não pode prescindir das chamadas humanidades, ao mesmo tempo que as convida a rever as relações nelas implícitas entre homens, produção de conhecimento e mundo da técnica.

Conclusão

O capítulo que ora chega a seu fim há de parecer estranho à luz dos horizontes acadêmicos mais habituais de publicação. Foi encorajado em sua heterodoxia pela realização de um colóquio internacional no qual se discutiam o lugar e a dinâmica contemporânea das humanidades, o que pressupunha uma transformação a exigir reflexão, análise, crítica. Também a ideia de “mapeamento” foi crucial para o encorajamento desse resgate e balanço de percurso de trabalho, que dificilmente seria elaborado em outro contexto e ocasião. Mais que o mote autobiográfico, a oportunidade motivou uma chamada de atenção, tão incisiva quanto possível, para o relevo no qual têm as atuais humanidades de se deslocar e do qual fica aqui em aberto se dão suficiente conta.

É nesse ponto interessante enfatizar que o enquadramento ora descrito decerto não começa com o advento da internet, ainda que experimente invulgar recrudescimento e aceleração em tempos recentes. Heidegger remete ao século XVII europeu as raízes do fenômeno que hoje se mostra como *Gestell*. Anos antes dessa nomeação, no texto “O tempo das imagens de mundo” (1938), chamava fortemente a atenção para o gigantismo histórico-ontológico do que está em jogo, particularmente para sua ubiquidade, não sendo a academia nenhum nicho dela resguardado. Entendendo que o caráter da produção científica já então progressivamente mais se assemelhava ao da empresa (*Betrieb*), escreveu:

[...] é de pronto preciso compreender aquele fenômeno [que faz com] que uma ciência, seja ela ciência da natureza ou do espírito, hoje somente chegue a ser justamente reputada como ciência quando institucionalmente capacitada. [...] Todas as estruturas que facilitem uma articulação planejada de procedimentos, que fomentem a revisão e a partilha de resultados, além do intercâmbio da força de trabalho, [todas essas estruturas] são medidas propriamente ditas, de modo algum se configurando como [meras] consequências externas da expansão e ramificação da pesquisa científica. (Heidegger, 1977: 84).

A disputa sobre o que deva ser a universidade e sobre a importância da presença em seu seio de humanidades capazes de mantê-la lembrada de seus fins não se fez ou faz em nenhum Olimpo infenso aos ventos da época. Tampouco a filosofia conta com proteção eficaz contra as imposições da técnica, sendo já grande coisa dar-se conta de suas dificuldades de sobreviver sem se perder em mutirões de qualificação e produtividade, sem quaisquer propósitos que não a alimentação da estrutura que lhe permite continuar burocraticamente existindo.

É nessa direção que vai o testemunho aqui dado: de que o mundo da técnica está em toda parte e em lugar nenhum, a ninguém poupando de seus ditames. Trata-se de trabalhar para colocar em questão o atual enquadramento planetário de forma tão convincente quanto possível, especialmente quando passa, em sua frenética operatividade, a esvaziar toda vocação mais livremente interrogativa. Pode-se, enfim, conjecturar que não haja perigo maior que a certeza de estar inovando ou progredindo às custas da possibilidade de perguntar pelo sentido desse progresso.

Referências

ABRANCHES, Antônio. O Ocidente inclusivo. *O que nos Faz Pensar*, v. 1, n. 10, p. 97-111, 1996. Disponível em: <oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQN-FP_10_01_09_antonio_abranches.pdf>.

ANDRÉ, João Maria. A crise das humanidades e as novas humanidades. *Biblos*, n. 1, p. 57-78, 2015. Disponível em: <www.socialsciencespace.com/2015/08/japans-education-ministry-says-to-axe-social-science-and-humanities/>.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997b.

- BOSTROM, Nick. *Superintelligence: paths, dangers, strategies*. Oxford, 2014.
- BOTSMAN, Rachel. Big data meets big brother as China moves to rate its citizens. *Wired*, 21 out. 2017a. Disponível em: <www.wired.co.uk/article/chinese-government-social-credit-score-privacy-invasion>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- _____. *Who can you trust: how technology brought us together and why it might drive us apart*. Londres: Penguin, 2017b.
- BREA, José Luís. La universidad del conocimiento y las nevas humanidades. *Estudios Visuales*, n. 2, p. 133-154, 2004.
- BROOKE, Collin Gifford. *Lingua fracta: towards a rethoric of new media*. Nova York: Hampton Press, 2009.
- GALEO, Dom; REEDY, Christianna. Kurzweil claims that the singularity will happen by 2045. *Futurism*. 15 mar. 2017. Disponível em: <futurism.com/kurzweil-claims-that-the-singularity-will-happen-by-2045/>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- GROSS, Daniel M.; KEMMANN, Ansgar (Org.). *Heidegger and rhetoric*. Nova York: Sunny Press, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. A caminho de uma eugenia liberal? A discussão em torno de uma auto-compreensão ética da espécie. In _____. *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In *Ensaio e Conferências*. Trad. Emanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002a [1953]. p. 11-38.
- _____. *Basic concepts of Aristotelian philosophy*. Trad. Robert Metcalf e Mark Tanzer. Indianapolis: Indiana University Press, 2009.
- _____. Das Ge-stell. In: _____. *Bremer und Freiburger Vorträge* (GA79). Frankfurt a.M.: Klostermann, 2005. p. 24-45.
- _____. Die Frage nach der Technik. In: _____. *Vorträge und Aufsätze* (GA7). Frankfurt a.M.: Klostermann, 2000. p. 5-36.
- _____. Die Zeit des Weltbildes. In: _____. *Holzwege* (GA5). Frankfurt a.M.: Klostermann, 1977. p. 75-114.
- _____. *Grundbegriffe der Aristotelischen Philosophie* (GA18). Frankfurt a.M.: Klostermann, 2002b.
- JAPAN'S education ministry says to axe social science and humanities. *Social Sciences Space*. 25 ago. 2015. Disponível em: <www.socialsciencespace.com/2015/08/japans-education-ministry-says-to-axe-social-science-and-humanities/25/08/2015>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- LATOUCHE, Serge. *Pequeno tratado do decrescimento sereno*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LYRA, Edgar. A tecnologização da morte: filosofia, ciência e poesia. *Natureza Humana [online]*, v. 19, p. 114-133, 2017. Disponível em: <revistas.dww.com.br/index.php/NH/article/view/276/194>.

- _____. A atualidade da *Gestell* heideggeriana ou a alegoria do armazém. In: MACDOWELL, João; CASANOVA, Marco (Org.). *Heidegger: a questão da verdade do ser e sua incidência no conjunto do seu pensamento*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2014a. p. 138-158. Disponível em: <www.academia.edu/16566127/A_Atualidade_da_Gestell_heideggeriana_ou_a_alegoria_do_armaz%C3%A9m>.
- _____. Contribuições da *Retórica* para o ensino de filosofia. *Revista Sofia* [versão eletrônica], v. 6, p. 94-105, 2018a. Disponível em: <periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17952/13043>.
- _____. Hannah Arendt e a ficção científica. *O que nos Faz Pensar*, v. 27, p. 97-122, 2011. Disponível em: <www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/hannaharendt_e_a_ficcao_cientifica/edgar_lyra_97-122.pdf>.
- _____. Heidegger and the common destiny of the East and the West. *Journal of Chinese Philosophy*, v. 41, p. 426-441, 2014b. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-6253.12113/abstract;jsessionid=9032F125239B4A6B27EE750B174B6E3B.f03t02>>.
- _____. Heidegger e a educação. *Aprender*, v. VI-10, p. 33-55, 2008. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4192/pdf_204>.
- _____. Heidegger, história e alteridade: considerações a partir de “Sobre a essência da verdade”. *Natureza Humana*, v. 8, p. 337-356, 2006. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v8n2/v8n2a04.pdf>.
- _____. Heidegger, Oriente e tecnologia. In: FLORENTINO, Antoni; GIACOIA, Oswaldo (Org.). *Heidegger e o pensamento oriental*. Uberlândia: Edufu, 2012a. p. 149-166.
- _____. Heidegger, Ostasien und Technologie. *Natureza Humana*, v. 14, p. 51-71, 2012b. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v14n1/a04.pdf>.
- _____. Heidegger, tecnologia e arte: impasses contemporâneos. *Enunciação*, 2018b. No prelo.
- _____. Jornalismo e retórica na era das subjetividades. *Alceu*, v. 14, p. 149-161, 2013. Disponível em: <revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=9&sid=39>.
- _____. Sobre a recepção dos “Cadernos Negros” de Heidegger. *O que nos Faz Pensar*, v. 36, p. 53-74, 2015. Disponível em: <www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/438>.
- _____. *Sobre o pensamento filosófico e sua sobrevivência no mundo técnico: estudos a partir da obra de Martin Heidegger*. 2003. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003a. Disponível em: <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4341@1>.
- _____. Superação da metafísica, realidade técnica e espanto. *Natureza Humana*, v. 5-1, p. 95-128, 2003b. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v5n1/v5n1a04.pdf>.

OLIVEIRA, Rafael Barros. *Universidade e tecnocracia: o caso japonês*. 2 ago. 2017. Disponível em: <terraeconomico.com.br/universidade-e-tecnocracia-o-caso-japones>. Acesso em: 19 ago. 2018.

TEGMARK, Max. *Life 3.0: being human in the age of artificial intelligence*. Nova York: Alfred Knopf, 2017.

A dissidência e as ciências humanas

críticas

Luiz Fernando Valente

Já virou quase clichê falar da crise das ciências humanas. De fato, tenho ouvido isso desde que entrei no rol dos profissionais das ciências humanas, com 20 e poucos anos, no final dos anos 1970, e estou bem ciente de que ela havia começado muito antes. Boa parte disso pode ser atribuído a fatores desconcertantes: um declínio no número de alunos de graduação e de posições acadêmicas nas ciências humanas e nas ciências sociais humanísticas ao longo das últimas quatro décadas. Essa crise tem se acelerado durante a última década, enquanto as universidades têm realocado o que os gestores descrevem como recursos limitados para a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática (as chamadas áreas de Stem), supostamente como resposta às demandas da globalização — mesmo quando o financiamento sempre parece estar misteriosamente disponível para o aumento do número de posições e de custos administrativos. Este último tem incluído alguns salários e benefícios vergonhosamente exagerados, o que faz com que algumas instituições de ensino superior se pareçam mais como gigantes empresas corporativas do que com catedrais de aprendizagem, como foram originalmente pensadas. Embora real, a noção de uma suposta crise das ciências humanas não deveria, porém, ser aceita sem ressalvas, e de fato precisa ser investigada para além das estatísticas e clichês simplistas.

Como ponto de partida para esta discussão, proponho que é da natureza das ciências humanas estar em estado permanente de crise, e que isso não é necessariamente ruim. Ao contrário das ciências exatas, que avançam linear e cumulativamente, de acordo com o que Thomas S. Kuhn (1922-1996) descreveu como mudanças de paradigma, as ciências humanas caracterizam-se pela interação e concorrência entre

teorias, ideologias e metodologias rivais a qualquer dado momento. Ou seja, as ciências humanas são naturalmente *dialógicas* no sentido bakhtiniano do termo. Essas teorias, ideologias e metodologias relacionadas não se sobrepõem nem se substituem, mas — desconsiderando as polêmicas vergonhosas e os egos inflados que, infelizmente, caracterizam a vida acadêmica — criam múltiplas e estimulantes oportunidades para a reflexão e o debate. As ciências humanas parecem sempre estar em estado *crítico*, porque são intrinsecamente *críticas* — para brincar com os vários significados de *crítico*. Evidentemente, não é preciso ressaltar que o adjetivo *crítico* deriva-se do substantivo *crise*. Assim, discutir as “ciências humanas críticas”, conforme faremos ao longo deste capítulo, talvez seja redundante, afinal, pois as ciências humanas deveriam ser “críticas” a todo instante. Embora o diálogo entre as múltiplas ideias concorrentes possam levar à ansiedade e à eventual confusão, ele exerce papel crucial ao contribuir para que as ciências humanas evitem a paralisia paradigmática que Kuhn identificou como um problema para o progresso da ciência. Para mim, o estado permanente de crise faz com que seja relevante e, de fato, animadora a reflexão sobre o papel das ciências humanas.

Para esta discussão, falo do ponto de vista da área de literatura comparada e de minha preocupação fundamental com as questões de leitura e de interpretação. Assim, vamos prosseguir por meio de um diálogo com vários estudiosos literários que se comprometem a trabalhar com questões humanísticas democráticas pela prática da crítica literária. Há uma crença implícita nesse diálogo de que a leitura não é nem meramente técnica, nem meramente textual, mas deriva da conexão inextricável entre textos e contextos, que está na raiz da prática humanística. Então, vamos prosseguir com essa consideração dos conceitos interconectados de *crise*, *crítico* e *crítica* em si — significativamente, três palavras do mesmo campo semântico.

Dando sequência à discussão sobre o papel do intelectual inicialmente elaborada em *Representações do intelectual* (1994), Edward Said (1935-2003) insiste, em *Humanismo e crítica democrática* (2007), na relevância contínua do humanismo para o mundo contemporâneo. Said não hesita em censurar os pós-modernistas anti-humanísticos como François Lyotard, ao recusar o que considera ser sua rejeição superficial e fácil das chamadas grandes narrativas da iluminação e da emancipação como meros efeitos linguísticos. Apesar de expressar suas reservas quanto aos conceitos eurocêtricos e totalizantes, reafirma que os ideais humanísticos de liberdade e aprendizagem, herdados do Renascimento e do Iluminismo, continuam proporcionando um ímpeto à agência humana diante da opressão. Para que esses conceitos continuem nos servindo, sem que caiamos em uma repetição acrítica do passado, é preciso adotarmos uma descarada posição crítica e autocrítica fundamentada historicamente:

Eu acreditava então, e ainda acredito, que é possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo e que, escolados nos seus abusos pela experiência do eurocentrismo e do império, poderíamos dar forma a um tipo diferente de humanismo que fosse cosmopolita e preso-ao-texto-e-ao-linguagem, de maneira que absorvesse as grandes lições do passado. (Said, 2007: 27)

De fato, Said propõe-se definir o humanismo não como sistema abstrato, mas como “praxe útil” permanentemente *dissidente*, um conceito que vou elaborar até o final deste capítulo:

Pois não há de fato nenhuma contradição entre a prática do humanismo e a prática da cidadania participativa. O humanismo não consiste em retraimento e exclusão. Bem ao contrário: o seu objetivo é tornar mais coisas acessíveis ao escrutínio crítico como o produto do trabalho humano, as energias humanas para a emancipação e o esclarecimento, e, o que é igualmente importante, as leituras e interpretações humanas errôneas do passado e do presente coletivos. (Said, 2007: 41)

Said encontra uma base para seu argumento no conceito do humanismo secular derivado do filósofo e cientista político Giambattista Vico (1688-1744), com sua insistência sobre a primazia da agência humana e não divina, bem como a noção insuficiente, incompleta e provisória do conhecimento humano. Colocado nesses termos, o humanismo nada tem a ver com qualquer preservação conservadora do *status quo*, conforme alguns anti-humanistas podem supor. Ao contrário, significa o questionamento, a reinterpretação e a reformulação *críticos* de tudo o que poderia ser apresentado como certo, unificado e codificado.

Não é de surpreender que Said situa no mundo das letras os fundamentos da posição ideal a partir da qual os humanistas contemporâneos realizariam sua leitura crítica e autocrítica do mundo. Ele propõe o método filológico de interpretação textual, cujo exemplo consumado foi *A mimese*, o belo estudo sobre a representação da realidade na literatura ocidental: “O humanismo diz respeito à leitura, diz respeito à perspectiva e, em nosso trabalho como humanistas, diz respeito às transições de um domínio, uma área da experiência humana para outra” (Said, 2007: 115). Segundo o autor, a obra de Auerbach é exemplar em sua dialética entre os inter-relacionados conceitos árabes de *qanum* (a lei) e *ijtihad* (a busca da verdade), na medida em que

submete o cânone da literatura ocidental, desde os poemas homéricos até os romances de Virginia Woolf, à exegese rigorosa. Said sugere que, diferentemente da leitura meramente técnica, que visa a identificar estruturas discursivas e práticas textuais, a leitura filológica como praticada por Auerbach aprofunda-se nos próprios processos de linguagem, tentando revelar as conexões complexas entre o texto, seu produtor e o contexto sócio-histórico. Ao mesmo tempo, como os significantes não são meros recipientes que apontam para significados unívocos da realidade externa, a leitura deve procurar significados ocultos, incompletos ou distorcidos no texto mesmo, enquanto reconhece que é impossível esgotá-los por meio de uma explicação completa e definitiva. Essa oscilação perpétua entre a recepção do texto e sua resistência a qualquer explicação totalizante, o que caracteriza o método filológico, serve como modelo para o desafio enfrentado pelos humanistas contemporâneos em sua busca de uma compreensão crítica e autocrítica (já que o conhecimento é inseparável do autoconhecimento) da confluência das esferas públicas e privadas em que operam as ciências humanas: “Mas não pode haver dúvida de que, para mim, o humanismo como uma prática mundana pode ir além e habitar mais do que a privacidade original do escritor ou o espaço relativamente privado da sala de aula ou quarto de estudos” (Said, 2007: 109). O objetivo final dessa extensão das lições aprendidas, a partir do método filológico de leitura de livros, para a leitura do livro da vida tem importância ética e moral: “O intelectual é talvez um tipo de contramemória, com seu próprio contradiscurso que não permitirá que a consciência desvie o olhar ou caia no sono” (Said, 2007: 193). Ou seja, o intelectual — que, para Said, é o humanista — pode aproximar-se, mesmo que provisoriamente, do conhecimento, do autoconhecimento e, conseqüentemente, da justiça, e, portanto, pela prática das ciências humanas, pode vislumbrar a emancipação da sua comunidade.

Apesar de seu título premonitório, a reflexão de Gayatri Chakravorty Spivak (1942) sobre a prática da literatura comparada em *Death of a discipline* (“A morte de uma disciplina”, 2003) é bem menos sombria do que parece. De fato, inclui uma defesa audaciosa e esperançosa do papel central que os estudos literários podem exercer no mundo contemporâneo:

Anyone who believes that a literary education should still be sponsored by universities must allow that one must learn to read. And to learn to read is to learn to dis-figure the undecidable figure into responsible literality, again and again. It is my belief that initiation into cultural explanation is a species of such a training in reading. By abandoning

our commitment to reading, we unmoor the connection between the humanities and cultural instruction. (Spivak, 2003: 71-72)¹

Spivak propõe uma espécie de leitura explicativa, atenciosa e comprometida que contrasta com a leitura rápida, mecânica e descuidada que vem caracterizando muito do que fazemos hoje em dia: *e-mails*, *tweets*, mensagens de texto, mensagens de *status* no Facebook, comerciais, e assim por diante. Nesse sentido, parece haver uma convergência de pensamentos entre Spivak e um de meus romancistas norte-americanos favoritos, E. L. Doctorow, cujo magnífico romance *Ragtime* (1996 [1975]) abre com a epígrafe a seguir, atribuída ao grande músico Scott Joplin: “*Do not play this piece fast. It is never right to play Ragtime fast*” (Doctorow, 1975: s.p.)². Embora tenha sido originalmente um comentário que Joplin supostamente fez sobre seu próprio estilo como pianista, serve, de fato, como prescrição para a boa leitura se substituirmos “ler” por “tocar”. Tanto para Spivak quanto para Doctorow — e certamente para o autor deste capítulo —, a leitura cuidadosa é uma atividade de suma importância, essencial à preservação dos valores humanísticos em um mundo cada vez mais desumano, mecanizado e irracional.

Mas de qual espécie de letramento cultural Spivak fala? Pensar o literário, o que, afinal, é a preocupação central de Spivak em seu livro, ainda dependeria do modelo das literaturas nacionais que tem prevalecido desde Herder? Ou, em consonância com o mundo globalizado em que agora habitamos, isso transcenderia as fronteiras nacionais? Juntando-me a Spivak, eu argumentaria que, novamente a partir de minha formação e experiência em literatura comparada, seria inextricavelmente ambos — “como a fruta dentro da casca”, para me apropriar do famoso comentário de Dom Casmurro, no romance epônimo de Machado de Assis (1939-1908), sobre como a adulta Capitu da Glória já vivia dentro da jovem Capitu de Matacavalos.³

1 “Quem acredita que uma formação literária ainda deve ser patrocinada pelas universidades deve reconhecer que se deve aprender a ler. E aprender a ler é aprender a des-figurar a figura irresolúvel em literalidade responsável, repetidamente. Creio que a iniciação em explicação cultural é uma espécie de tal formação em leitura. Ao abandonar nosso compromisso com a leitura, desvinculamos a conexão entre as ciências humanas e a instrução cultural” (tradução livre).

2 “Não toque essa peça rápido. Nunca está certo tocar *Ragtime* rápido” (tradução livre).

3 A citação completa é assim: “O resto é saber se a Capitu da Praia da Glória já estava dentro da de Matacavalos, ou se esta foi mudada naquela por efeito de algum caso incidente. Jesus, filho de Sirach, se soubesse dos meus primeiros ciúmes, dir-me-ia, como no seu cap. IX, vers. 1: ‘Não tenhas ciúmes de tua mulher para que ela não se meta a enganar-te com a malícia que aprender de ti.’ Mas eu creio que não, e tu concordarás comigo; se te lembras bem da Capitu menina, hás de reconhecer que uma estava dentro da outra, como a fruta dentro da casca.”

E o que significa “ler comparativamente”? O debate em torno da definição e da prática da literatura comparada permanece caloroso e mal resolvido. Em sua introdução ao volume *Comparative literature in the age of multiculturalism* (Literatura comparada na era do multiculturalismo, 1995), o organizador Charles Bernheimer (1942-1998) sugere que a chamada “crise da literatura comparada”, identificada por René Wellek (1903-1995) em um celebrado ensaio de 1959, deve ser vista como um estado permanente da disciplina. Segundo Bernheimer (1995: 1), a literatura comparada é “ansiosgênico”, o que é supostamente resultado da incapacidade ou talvez até impossibilidade, por parte dos comparatistas, de definir nossa disciplina e sua metodologia de forma inequívoca e precisa. Essa incapacidade complica-se pela suspeita atual de que qualquer busca de uma visão ou consenso unificado quanto ao estudo dos fenômenos literários equivaleria a um ataque ao multiculturalismo e à diferença. Até o conceito de internacionalismo, um dos pilares da literatura comparada, visto nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial como antídoto aos nacionalismos totalitários que haviam levado a duas conflagrações globais, é agora considerado como tendo sustentado “*a restrictive Eurocentrism that has recently been challenged from multiple perspectives*” (Bernheimer, 1995: 41).⁴ Embora definitivamente comprometido com o multiculturalismo e com a diferença, acredito que a saída para os impasses da literatura comparada, entretanto, não recai nem em um aumento de foco nos contextos nos quais a literatura é produzida, nem na equação um tanto simplória entre a literatura comparada e os estudos culturais, que, infelizmente, tornou-se o mote da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) em 1998.⁵ Prestar mais atenção à contextualização é insuficiente não somente porque tal abordagem muitas vezes nos distancia de um enfoque nos textos em si, mas também porque, conforme Dominick LaCapra⁶ e outros nos têm lembrado, os con-

4 “um eurocentrismo restritivo que recentemente tem sido desafiado por múltiplas perspectivas” (tradução livre).

5 De fato, a área dos estudos brasileiros, tanto no Brasil quanto nos EUA, continua lutando com o equilíbrio adequado entre um enfoque na literatura e na “cultura” definida amplamente.

6 “*And an appeal to the context is deceptive: one never has — at least not in the case of complex texts — the context. The assumption that one does relies on a hypostatization of ‘context,’ often in the service of misleading organic or other overly reductive analogies. For complex texts, one has a set of interacting contexts whose relations to one another are variable and problematic and whose relation to the text being investigated raises difficult issues in interpretation. Indeed, what may be most insistent in a modern text is the way it challenges one or more of its contexts*” (LaCapra, 1983: 35). [“E um apelo ao contexto engana: nunca se tem — pelo menos no caso de textos complexos — o contexto. A suposição de que o se tem depende de uma reificação do ‘contexto’, muitas vezes a serviço de analogias enganosas orgânicas ou demasiadamente redutivas. Para textos complexos, se tem um conjunto de contextos que interagem, cujas relações entre si são variáveis e problemáticas e cuja relação com o texto sendo investigado levanta questões difíceis de interpretação. De fato, o que talvez seja mais insistente em um texto moderno é o modo como desafia um ou mais de seus contextos. (tradução livre).]

textos são tão ambíguos e fluidos quanto os textos. Além disso, conforme o relatório de Bernheimer sugere, não obstante as muitas afinidades entre a literatura comparada e os estudos culturais, “*we should be wary of identifying ourselves with that field, where most scholarship tend[s] to be monolingual and focused on issues in specific contemporary popular cultures*” (Bernheimer, 1995: 45).⁷ Em vez de equiparar a literatura comparada aos estudos culturais, por um lado, ou ver os estudos culturais como o inimigo a ser eliminado, por outro, eu basicamente concordo com Michael Riffaterre (1924-2006), que tem argumentado que “*the future of the discipline lies not in a partial or total merger with cultural studies but in a redistribution of their respective tasks and in defining the two approaches as complementary rather than as polar opposites*” (Riffaterre, 1995: 67).⁸

Para Riffaterre, essa pretendida redistribuição e redefinição é baseada em dois pilares: a centralidade da teoria literária para a literatura comparada e o que ele chama de *descontextualização* efetuada pela literatura comparada. O autor enfatiza a destreza da teoria literária em identificar e categorizar os aspectos implícitos na multiplicidade das variantes concretizadas em textos específicos de origens culturais distintas, o que é pressuposto em qualquer estudo comparativo. Ao mesmo tempo, propõe polemicamente que, embora os estudos culturais nos ensinem sobre a necessidade da contextualização, “*a text can be said to be literary [only] when it survives the extinction of the issues, the vanishing of the causes, and the memory of the circumstances to which the text has responded*” (Riffaterre, 1995: 70).⁹ O exemplo da descontextualização literária aduzido por Riffaterre são textos historiográficos como aqueles de Montesquieu, Macauley e Michelet, que sobreviveram por suas qualidades estéticas, embora tenham perdido sua relevância em termos meramente cognitivos:

Their works are therefore decontextualized and will remain so except for specialists in the history of ideas. Such texts indeed will endure, despite the fact that their narratives about past civilizations, societies, and events are no longer found adequate as mimesis. We now read

7 “devemos ter cautela ao nos identificarmos com aquela área, em que a maioria dos estudos tende a ser monolíngue e focada em questões em torno de culturas populares contemporâneas específicas” (tradução livre).

8 “o futuro da disciplina encontra-se não em uma fusão parcial ou total com os estudos culturais, mas em uma redistribuição de suas respectivas tarefas e na definição das duas abordagens como sendo complementares ao invés de opostos extremos” (tradução livre).

9 “um texto pode ser chamado de literário [apenas] quando sobrevive a extinção das questões, o desaparecimento das causas e a memória das circunstâncias às quais o texto respondeu” (tradução livre).

them as symbolic systems, on a par with drama or fiction. (Riffaterre, 1995: 71)¹⁰

Em outras palavras, a relevância atual de tais textos é resultado de sua capacidade de levantar *literariamente* questões de importância *humana*, que não podem ser confinadas dentro dos limites estritos dos contextos em que os textos foram produzidos. Riffaterre atribui um valor especial aos textos literários por suas qualidades singularmente sintéticas e transformadoras:

On one side, you have the universe, all its parts, all the viewpoints for looking at it. On the other side, facing the infinity of objects, you have literature, which alone is pure representation, which alone among all discourses can contain and emulate everything else, including the other discourse. The very complementarity of being and representing makes it quite urgent that literature remain central to discourse, culture, ideology, and so on because literature encompasses all of them and raises questions about all of them by merely shifting its vantage points, namely, its genres and its conventions, another set of terms that we are told are passé. (Riffaterre, 1995: 72-73)¹¹

A partir de uma postura que podemos qualificar como humanística *lato sensu*, Edward J. Ahearn e Arnold L. Weinstein, em sua contribuição brilhante ao volume de Bernheimer, ressaltam, ecoando Riffaterre, a especificidade da literatura, enfati-

10 “Seus trabalhos são, portanto, descontextualizados e ficarão assim, exceto para especialistas da história de ideias. Tais textos de fato perdurarão, apesar do fato de que suas narrativas sobre as civilizações, as sociedades e os eventos do passado não sejam mais consideradas adequadas como mimese. Agora as lemos como sistemas simbólicos, no mesmo nível do drama ou da ficção” (tradução livre); Hayden White disse algo parecido em “Historical text as literary artifact” (O texto histórico como artefato literário), uma palestra de 1974 na Universidade de Yale, cuja nova versão foi incluída no volume seminal de 1978, *Trópicos do discurso*: “Apesar de tudo, um grande clássico da história não pode ser invalidado ou anulado pela descoberta de algum novo dado que possa pôr em dúvida uma explicação específica de algum elemento do conjunto do relato, ou pela criação de novos métodos de análise que nos facultem lidar com questões que os historiadores mais antigos possam não ter levado em consideração. E é precisamente pelo fato de os grandes clássicos da história, como as obras de Gibbon, Michelet, Thucydides, Mommsen, Ranke, Burckhardt, Bancroft e outros, não poderem ser definitivamente invalidados que devemos atentar para os aspectos especificamente literários da sua obra como sendo elementos decisivos, e não apenas subsidiários, da sua técnica historiográfica” (White, 2001: 114).

11 “Por um lado, há o universo, todas as suas partes, todas as perspectivas para observá-lo. Por outro lado, diante da infinidade de objetos, há a literatura, que por si só é a representação pura, que entre todos os discursos é o único que pode conter e emular todos os demais, inclusive o outro discurso. A própria complementariedade de ser e representar faz com que seja muito urgente que a literatura permaneça central ao discurso, à cultura, à ideologia, e daí por diante, porque a literatura abarca todos eles e levanta questões sobre todos eles ao meramente mudar os seus pontos de vista, a saber, os seus gêneros e as suas convicções, outro conjunto de termos que são considerados ultrapassados” (tradução livre).

zando a *função* social e política dos estudos literários comparados em um mundo cada vez menor e mais integrado:

We are saying that the geopolitical activities, conflicts, and dilemmas of our time require a citizenry that has learned something about the history, aspirations, and complex reality of other peoples, and that the study of literature and other arts is a privileged entry into these matters. However, unlike English or the national language departments or even cultural studies programs, comparative literature is inherently pluralistic, aware of but not defined by Difference in all its powerful forms: language, religion, race, class, and gender. Pluralistic is doubtless not the best term for our composite venture, because it suggests inert groupings, whereas the deepest energies of our work—along grounds that are conceptual, moral, and political — have to do with encounter, with parallels and contrasts and juxtapositions that are motivated, critical, and eye-opening. (Ahearn e Weinstein, 1995: 78)¹²

Do ponto de vista de Ahearn e Weinstein, os estudos literários comparados podem, assim, constituir uma resposta humanizada aos desafios colocados pela globalização econômica. Subvertendo o truísmo de que a literatura comparada se preocupa com questões “universais”, Ahearn e Weinstein propõem que a função principal dos estudos literários comparados é exatamente o contrário: contestar concepções e incentivar uma reflexão sobre questões particulares e específicas, que serviria como base para uma compreensão mais profunda e sutil da diferença. Ao comentar sobre os cursos introdutórios de graduação em literatura comparada na Universidade de Brown, eles descrevem o que consideram sua maior conquista:

Students often come to these ventures with universalist conceptions of growing up, love and marriage, exile, and the like, but they leave these courses with a heightened sense of historicity, of how these larger themes

12 “Estamos dizendo que as atividades, os conflitos e os dilemas geopolíticos da nossa época requerem uma cidadania que aprendeu algo sobre a história, as aspirações, e a realidade complexa de outros povos, e que o estudo da literatura e das outras artes é uma entrada privilegiada para esses assuntos. No entanto, diferentemente dos programas de línguas ou até de estudos culturais, a literatura comparada é inerentemente pluralística, consciente, mas não dependente da Diferença em todas as suas formas poderosas: língua, religião, raça, classe e gênero. *Pluralística*, sem dúvida, não é o melhor termo para a nossa empreitada multifacetada, pois sugere grupamentos inertes, enquanto as energias mais profundas do nosso trabalho — por via de fundamentos que são conceituais, morais e políticos — têm a ver com *encontro*, com paralelos e contrastes e justaposições que são motivados, críticos e reveladores” (tradução livre).

are often driven by the facts and fictions of ideology, race, class and gender. (Ahearn e Weinstein, 1995: 85)¹³

Assim como Ahearn e Weinstein, Spivak foca as possibilidades da literatura comparada como agente de transformação humanística em nosso mundo globalizado por meio de uma concepção renovada da leitura: “*Of course the literary is not a blueprint to be followed in unmediated social action. But if as teachers of literature we teach reading, literature can be our teacher as well as our object of investigation*” (Spivak, 2003: 23).¹⁴ Obviamente, formular um programa concreto de ação social não é a função da literatura ou dos estudos literários, mas os estudos literários comparados podem, pelo enfoque nas especificidades e na diferença, exercer um papel catalisador na resistência às forças padronizadoras da globalização. No entanto, para exercer esse papel, a literatura comparada deve adotar novos parâmetros, ao abandonar uma dependência das suas raízes eurocêntricas e explorar territórios virgens: “*Comparative Literature must always cross borders. And crossing borders, as Derrida never ceases reminding us via Kant, is a problematic affair*” (Spivak, 2003: 16).¹⁵ Ao realizar essa reconfiguração da literatura comparada, Spivak insiste junto a Saïd na necessidade de uma *close reading*, ou explicação de textos literários que não seria meramente técnica, rejeitando, assim, como Riffaterre, o modelo dos estudos culturais e propondo, ao contrário, uma aliança com os estudos de área.

Spivak acolhe os estudos de área mesmo enquanto os repreende por certo conservadorismo político e também por seus vínculos, em suas origens, com a política externa dos EUA durante a Guerra Fria. Além do rigor acadêmico, Spivak admira os estudos de área por seu compromisso com o pluralismo linguístico e pela seriedade generosa com a qual tentam compreender e “traduzir” regiões situadas para além das fronteiras da Europa e da América do Norte — ou seja, pelo diálogo que os estudos de área estabelecem com o irredutível Outro: “*To be human is to be intended toward the other*” (Spivak, 2003: 73).¹⁶ Ele também identifica a destreza com a qual os estudos de área têm constantemente se adaptado às novas realidades, incorpora-

13 “Os alunos frequentemente vêm para essas empreitadas com concepções universalistas de amadurecimento, amor e casamento, exílio etc., mas saem desses cursos com um senso mais aguçado de historicidade, de como esses temas mais amplos são frequentemente impulsionados pelos fatos e ficções de ideologia, raça, classe e gênero” (tradução livre).

14 “Obviamente, o literário não é o parâmetro a ser seguido em ação social não mediada. Mas se como professores de literatura ensinamos a ler, a literatura pode ser o nosso professor bem como o nosso objeto de investigação” (tradução livre).

15 “A literatura comparada deve sempre atravessar fronteiras. E atravessar fronteiras, como Derrida não cessa de nos lembrar via Kant, é um assunto problemático” (tradução livre).

16 “Ser humano é ser intencionado para o outro” (tradução livre).

das em sua consciência do que acontece nos interstícios entre as fronteiras das áreas tradicionalmente estabelecidas ou dominantes. O objetivo final da aliança entre as metodologias dos estudos literários e as dos estudos de área é nos educar para o que Spivak chama de *planetariedade*, uma empreitada humanística que vai de encontro à globalização meramente econômica:

If we imagine ourselves as planetary subjects rather than global agents, planetary creatures rather than global entities, alterity remains underrived from us; it is not our dialectical negation, it contains us as much as it flings us away. And thus to think of it is already to transgress. [...] We must persistently educate ourselves into this particular mindset. (Spivak, 2003: 73).¹⁷

Ao acreditar que “*the proper study of literature may give us entry to the performativity of cultures as instantiated in narrative*” (Spivak, 2003: 13),¹⁸ Spivak sugere que o caminho para a pretendida planetariedade é a revitalização da leitura cuidadosa e rigorosa: “*Literature is what escapes the system; you cannot speed read it. The ‘figure’ is irreducible*” (Spivak, 2003: 52).¹⁹ Mas esse tipo de leitura é também tão consciente das diferenças quanto generosa em relação ao Outro. Assim, pode ajudar-nos a ir para além da padronização insossa e conformidade medíocre que caracterizam a globalização, e então abrir o caminho para uma travessia das fronteiras linguísticas, culturais, políticas e ideológicas que representa o melhor da tradição humanística.

O que proponho aqui, de maneira que pode parecer prescritivo, mas que reflete o que é intrínseco à prática das ciências humanas, é a necessidade de os humanistas assumirem uma postura permanentemente *dissidente*. A *dissidência* não deve ser equiparada às noções mais sentimentais de subversão e transgressão. Nesse sentido, devo lembrar a definição de dissidência proposta pelo crítico novo historicista Alan Sinfield (1941-) em suas análises da literatura renascentista britânica:

17 “Se nos imaginarmos como sujeitos planetários ao invés de agentes globais, a alteridade permanece não derivada de nós; não é nossa negação dialética, contém-nos tanto quanto nos arremessa para longe. E então pensar nela já é transgredir... Devemos persistentemente nos educar para essa mentalidade particular” (tradução livre).

18 “o estudo adequado da literatura pode dar-nos uma entrada para a performatividade das culturas conforme instanciada em narrativa” (tradução livre).

19 “A literatura é o que escapa do sistema; não se pode fazer leitura rápida a partir dela. A ‘figura’ é irreduzível” (tradução livre).

“Dissidence” I take to imply refusal of an aspect of the dominant, without prejudging the outcome. This may sound like a weaker claim [than “subversion”], but I believe it is actually stronger insofar as it posits a field necessarily open to continuing contest, in which at some conjunctures the dominant will lose ground while at others the subordinate will scarcely maintain its position. (Sinfield, 1992: 49)²⁰

Esse é nosso maior desafio como humanistas durante uma época em que a acrimônia domina o discurso político (tanto em meu país nativo, o Brasil, quanto em meu país adotado, os EUA), e as oportunidades para a reflexão tornam-se cada vez mais raras dentro da academia, enquanto as universidades ficam presas a um modelo utilitário e corporativo. Sempre tem sido o papel dos humanistas examinar o passado para compreender o presente, e também imaginar o futuro. Apesar das dificuldades linguísticas, obtivemos certo êxito ao alcançar a primeira parte dessa proposta: examinar o passado para compreender o presente.

No entanto, pergunto-me até que ponto, enquanto nos tornamos mais desencorajados e talvez mais cínicos, reteremos a força necessária para construir uma visão crítica e formativa do futuro. Teremos fracassado se nos tornarmos meros porta-vozes para políticas partidárias e tratarmos os partidos políticos como se fossem instituições religiosas, e figuras políticas com a devoção que as religiões concedem a Deus e aos santos — ou seja, como assuntos da fé para além do olhar inquisidor e crítico. Teremos fracassado se continuarmos repetindo as palavras de ordem criadas por marqueteiros mercenários, desprovidos de qualquer convicção ou visão, e preocupados apenas com seu enriquecimento, ao construir agilmente as ficções exigidas por seus clientes. Seguindo os passos dos intelectuais residentes nos EUA com os quais dialoguei ao longo deste texto, argumento que é de nossa responsabilidade como humanistas, durante este momento de crise, assegurar que o presente e o futuro de nossas sociedades sejam perenemente reinventados de modo imaginativo, crítico e, portanto, permanentemente dissidente.

20 “A “dissidência” implica a recusa de algum aspecto do dominante, sem expectativas em relação ao desfecho. Isso pode parecer uma proposição mais fraca [que a ‘subversão’], mas acredito que é de fato mais forte na medida em que propõe um campo necessariamente aberto à contestação contínua, em que o dominante perderá o chão em algumas conjunturas, enquanto o subordinado quase não manterá sua posição em outras” (tradução livre).

Referências

- AHEARN, Edward J.; WEINSTEIN, Arnold. The function of criticism at present time: the promise of comparative literature. In: BERNHEIMER, Charles (Org.). *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995. p. 77-86.
- BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Trad. Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BERNHEIMER, Charles (Org.). *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.
- DOCTOROW, E. L. *Ragtime*. Nova York: Plume, 1996 [1975].
- KUHN, Thomas S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LACAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual history: texts, contexts, language*. Ithaca: Cornell University Press, 1983.
- RIFFATERRE, Michael. On the complementarity of comparative literature and cultural studies. In: BERNHEIMER, Charles (Org.). *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995. p. 66-73.
- SAID, Edward. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SINFELD, Alan. *Faultlines: cultural materialism and the politics of dissident reading*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. Nova York: Columbia University Press, 2003.
- WELLEK, René. The crisis of comparative literature. In: _____. *Concepts of criticism*. New Haven: Yale University Press, 1963. p. 282-295.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Trad. Alípio Correa de França Neto. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

Pensando de forma abstrata, construindo objetos do pensamento e criticando abstrações errôneas: cultura e culturalismo

Frederik Stjernfelt

Uma questão fundamental na filosofia das humanidades trata da característica dos conceitos empregados na pesquisa em humanidades. O campo está repleto de conceitos gerais de diferentes tipos, em diferentes níveis e com graus distintos de generalidade. Considere conceitos como “Idade do Bronze”, “literariedade”, “metáfora conceitual”, “intenção”, “texto”, “revolução”, “barroco”, “teoria ator-rede”, “sintaxe”, “cultura”. Como no caso das ciências em geral, o conhecimento produzido no campo é impossível sem esse ingrediente dos conceitos gerais.¹

Uma grande diferença no grau de generalidade subsiste entre os conceitos gerais fundamentais; por exemplo, na física (“gravidade”) e na arqueologia (“Idade do Bronze”). Tal diferença, no entanto, dá-se no interior de campos únicos da ciência e, como assumido às vezes, não poderia funcionar como uma diferença que distingue as ciências naturais e as ciências humanas. Os conceitos naturais em geologia, como o “Período Jurássico”, por exemplo, são muito menos gerais do que “gravidade” e estão particularmente no nível da “Idade do Bronze”. De forma semelhante, as humani-

1 Conceitos gerais discutivelmente provêm de diversos tipos diferentes. Um deles refere-se a questões ontológicas nas ciências, como “número”, “formato”, “objeto”, “propriedade”, “relação” etc. Outro tipo refere-se a estruturas básicas de determinado domínio — às vezes chamado de “ontologias regionais” —, como “campo da força”, “partícula”, “reação química”, “seleção natural”, “revolução”, “sintaxe” etc. Um terceiro tipo refere-se aos universais empíricos em determinado campo, digamos “bóson”, “titânio”, “tigre”, “príncipe absolutista”, “drama barroco”. Todos três, é claro, são relevantes para as humanidades. Este capítulo, no entanto, lida especificamente com os dois últimos.

dades usam conceitos gerais com graus de generalidade altamente distintos. Isso não se sustenta apenas na distinção entre conceitos ontológicos regionais relevantes para áreas inteiras como “intenção”, de um lado, e universais empíricos como “filosofia antiga”, de outro, mas também em universais empíricos — compare a “filosofia antiga” com a “filosofia grega” ou o “estoicismo”, ou o “estoicismo romano ou tardio”.

Mesmo assim, o grau de generalidade tem desempenhado papel fundamental nas tentativas de distinguir entre amplos tipos de ciências. A tentativa clássica neokantiana foi o deslocamento do objeto para o método, proposto por Windelband. Isso não ocorreu, já que Dilthey argumentara, entre outras questões, que as ciências humanas tinham objetos amplamente diferentes, o que tornava necessário que a explanação e a compreensão fossem procedimentos diferentes. Em vez disso, para Windelband, a principal distinção dava-se entre o método nomotético, que tem como objetivo construir leis universais para algumas áreas (o protótipo sendo a física clássica), e o método idiográfico, orientado para a descrição de ocorrências, eventos e objetos singulares. De imediato, pode parecer que essa distinção dá conta daquela entre as ciências da natureza e a cultura (de forma que o protótipo desta seria a investigação do único trabalho de arte ou do evento histórico singular). Ainda hoje, alguns humanistas parecem ter herdado essa distinção simples na compreensão do método, acreditando que eles têm o envolvimento escasso com os conceitos gerais ou abstratos.

Windelband já tinha percebido, no entanto, que o mesmo objeto pode ser investigado tanto nomotética quanto idiograficamente — e, ao longo do desenvolvimento do neokantismo, ficou claro que a maioria, se não todas as ciências, usa métodos nomotéticos e idiográficos da mesma forma. As ciências naturais apresentam muitas tarefas que estão voltadas para a descrição de casos singulares inigualáveis — como o *Big Bang*, os planetas individuais (cf. as buscas reais de vida em exoplanetas), a evolução geológica e biológica na Terra, o DNA de espécies únicas, os ecossistemas geograficamente localizados e muito mais. De forma reflexiva, as humanidades têm muitas tarefas com uma característica nomotética: a sintaxe de qualquer língua além dos enunciados, a gramática da narrativa como tal, as regularidades da cognição humana, a anatomia geral das revoluções, os princípios da estética etc.

O pupilo de Windelband, Heinrich Rickert, propôs que a seleção de casos singulares idiográficos sempre esteja objetivamente ligada a valores. Os eventos da Revolução Francesa são selecionados porque são considerados importantes para a história moderna; o trabalho artístico analisado é selecionado porque provou ser

valioso. Dessa forma, ele tentou distinguir a formação de conceitos nos dois métodos idealizados da seguinte forma: os conceitos gerais nomotéticos *versus* “conceitos individuais” idiográficos, motivados pelo valor. Essa solução, entretanto, dificilmente é fecunda, na medida em que *todos* os conceitos são gerais, mesmo em diferentes níveis de generalidade. Até a descrição conceitual dos eventos mais singulares e individuais, os eventos ou os objetos inigualáveis exigem a aplicação de conceitos gerais — como o uso de “francesa” e “revolução” para descrever a Revolução Francesa.

Em seu trabalho principal sobre a filosofia da ciência das humanidades *Zur Logik der Kulturwissenschaften* (1942), Ernst Cassirer faz um importante avanço na discussão neokantiana. Ele desiste da tentativa de Rickert com relação aos conceitos geral *versus* individual e propõe, em vez disso, que as humanidades usem um tipo especial de conceitos gerais que tem tanto características nomotéticas quanto idiográficas. As humanidades — chamadas por Cassirer de “ciências da cultura” (“*Kulturwissenschaften*”) — desenvolvem seus próprios conceitos, que se referem, por exemplo, a estilos, gêneros, épocas, formas, línguas e valores,² para classificar fenômenos. Ou seja, conceitos que não são completamente idiográficos ou nomotéticos. Em geral, mas nem sempre, referem-se a eventos singulares (como épocas) e aparecem em conjunturas históricas, enquanto internamente têm características nomotéticas, porque formam uma regra para eventos e objetos singulares em um nível inferior. Portanto, “o drama barroco” emerge em determinado ponto na história cultural, mas simultaneamente é geral, subsumindo uma quantidade indefinida de peças de teatro singulares.

De acordo com Cassirer, tais conceitos podem aparecer em diversos níveis diferentes de generalidade, da subsunção dedutiva completa sob as leis em que os conceitos empíricos estão ligados a conceitos teóricos e em que todas as instâncias podem ser previstas, dadas as condições iniciais (como o movimento dos planetas), de um lado, e a subsunção de casos únicos sob os tipos ideais que nem existem em si, de outro (como o “homem renascentista”). Independentemente da variação contínua entre nomotética e ideográfica, há outra distinção importante introduzida por Cassirer: aquela entre causa e forma. Além disso, esses dois princípios de explanação podem, em muitos casos, ser usados com relação aos mesmos objetos. Vale lembrar que muitos reducionismos presumem reduzir formas a causas (físicas, psicológicas, sociológicas e causas históricas) — contra as quais Cassirer mantém a independência

2 Quando Cassirer fala sobre “ciências da cultura” em 1942, refere-se, basicamente, àquelas disciplinas fundadas no surgimento da Universidade Humboldt, de Berlim, na primeira metade do século XIX, comprometendo a linguística, as filologias nacional e regional, a história da arte, a literatura comparada e a ciência da religião.

e a necessidade de descrições da forma. Nas humanidades em que explicações redução/causa tornaram-se proeminentes no formato de psicologismo³ e historicismo já no século XIX, essa observação é importante. Muitos dos conceitos gerais das humanidades relacionados com a formação de propriedades e conceitos também se referem ao fato de que alguns objetos investigados — por exemplo, na lógica e na história da ciência — são, em si, proposições que envolvem reivindicações verdadeiras, ou seja, têm critérios de validade que não podem ser dissolvidos em causas de origem.

Tais conceitos intermediários nas diferentes disciplinas das humanidades são, na maioria das vezes, desenvolvidos em um processo de *feedback* entre um movimento de baixo para cima, que tenta induções de grupos de casos únicos, e um movimento de cima para baixo, que tenta subsumir por dedução tais casos sob um conceito teórico. No entanto, a apresentação da tentativa de um conceito geral parece apoiar-se em um ato de abdução — ou seja, em uma suposição qualificada —, e muitos conceitos são posteriormente rejeitados por razões indutivas ou dedutivas. Ainda se pode dizer algo sobre o surgimento de tais conceitos? Alguns são tomados da linguagem comum e são mantidos com um significado mais técnico (“revolução”), outros são neologismos por combinação (“Idade do Bronze”) ou abstração (“literariedade”). O filósofo Charles Peirce apontou, para o mecanismo específico na formação de conceitos abstratos de ordem superior, a chamada “abstração hipostática”, iniciando com um conceito geral de primeira ordem já estabelecido.⁴ Considere como um exemplo-padrão a abstração hipostática como “literariedade” — com base no conceito geral existente de “literatura”. “Literariedade” refere-se ao que é especificamente literário, àquelas propriedades da literatura que fazem dela literatura (na literatura comparada, contesta-se mais firmemente como se determina a literariedade). Segundo Peirce, tal procedimento constrói um novo objeto de pensamento que pode, ao mesmo tempo, ser concebido como se fosse um objeto ordinário de primeira ordem. Suas relações com outros objetos e conceitos podem ser escrutinizadas, e muitas vezes podem surgir como um título de um tipo natural, compreendendo subtipos diferentes que podem ser um objetivo científico a ser representado. Se “literariedade” indica que há, de fato, propriedades especiais que fazem da literatura literatura, então uma questão

3 Sobre a crítica ao psicologismo e sua relevância atual, ver Stjernfelt, 2014, cap. 2.

4 Segundo Peirce, há dois principais tipos de abstração: 1) “ato de prescindir”, que isola algum aspecto em um fenômeno às custas de outro, de modo a surgirem conceitos gerais como “vermelho” ou “cidadania”; e 2) “abstração hipostática”, que, de acordo com esse fundamento, faz surgirem novos objetos de segunda ordem do pensamento, assim como “vermelhidão” ou “cidadania”. Ver Stjernfelt (2007, caps. 7 e 11).

imediate de pesquisa é isolar aquelas propriedades, representar suas relações e subtipos, encontrar suas relações de dependências e causas com outras propriedades etc.⁵

A abstração hipostática não é exclusiva das ciências; no entanto, já ocorre na linguagem ordinária, que contém uma série de sufixos para nominalizações (em português, “-idão”, “-ia”, “-mento”, “-ção”, “-idade”, “-ismo” e muitos outros). Tais terminações adotam um predicado universal de primeira ordem e formam um objeto hipostático do pensamento (“vermelhidão”, “cidadania”, “acampamento”, “intenção”, “realidade”, “radicalismo” etc.). Para Peirce, a abstração hipostática constitui um passo mínimo, mas indispensável, no processo de pesquisa. Ela isola um novo objeto do pensamento, que pode, então, ser o sujeito de uma investigação nova independente. Tal investigação às vezes faz distinção entre subtipos, formando, em si, novas abstrações hipostáticas — um exemplo recente na histórica intelectual é a pesquisa pertencente ao “Iluminismo radical” nas últimas décadas como um novo subtipo de estudo no “Iluminismo” (Stjernfelt, 2015a e no prelo).

Conforme indicado, as abstrações hipostáticas às vezes são o centro das desavenças científicas — nem todas as abstrações hipostáticas mostram-se férteis a longo prazo. Algumas delas aparecem como tendo descrito um objeto sem fundamentação na realidade (exemplos famosos na história da ciência incluem “flogístico” e “éter”). Um exemplo atual de confusão é a noção de “cultura”, difundida em diferentes versões nas humanidades, na antropologia, nos estudos culturais, nas disciplinas estéticas e, mais amplamente, na esfera pública informada por algumas daquelas correntes culturais.

Conceitos de cultura

“Cultura”, em português, tem origem na palavra latina homônima “*cultura*”, que é a nominalização do verbo “*colere*”, que significa “cultivar”, “alimentar”, “tratar” e “nutrir” algo.⁶ “Cultura” é, portanto, uma abstração hipostática antiga que se refere a algo que foi cultivado, alimentado, nutrido. Originalmente, isso era chamado de

5 Muito frequentemente, tensões científicas importantes e grupos de discussão em torno de tais conceitos: a literariedade é algo que deve ser caracterizado formalmente (p. ex., por desvio da língua normativa, conforme mantido pelos criadores formalistas russos do termo “*literaturnost*”), com relação ao conteúdo (cf. a ideia de que determinados sujeitos merecem mais lidar com as artes do que outros), ou é algo que pode ser caracterizado apenas contextualmente em suas variantes históricas e institucionais (como a chamada teoria institucional da arte)?

6 O breve esboço da história do conceito de cultura e a recente culturalização de universidades resumem uma apresentação mais detalhada em Pedersen e Stjernfelt (2015a).

agricultura — uma área ou campo que foi cultivado. Em paralelo, a nominalização “*cultus*” de “*colere*” refere-se ao estabelecimento, à proteção e à nutrição de deuses em um culto. Em latim, a palavra “*cultura*” passou a ser usada para traduzir a palavra grega “*paideia*” — criação, educação —, o treinamento da alma para se distanciar do pecado e se tornar virtuoso. É nesse sentido que Cícero menciona “*cultura animi*” — o cultivo ou a alimentação da alma de modo que a humanidade possa se desenvolver —, sendo “*humanitas*” a tradução de “*paideia*”. No cristianismo, isto é considerado uma tarefa especificamente cristã: esforçar-se para libertar a alma do pecado original para torná-la perfeita rumo ao destino divino. Essas ideias sobre cultura pertencem a um processo interno em uma única pessoa.

Apenas de acordo com Pufendorf, isso está ligado a uma humanização paralela do mundo externo, de modo que a cultura também possa abarcar e desenvolver a construção humana comum de instituições externas como leis e cortes para proporcionar uma vida nutrida, em oposição à lei natural. No período do Iluminismo, a avaliação de tais possibilidades é dupla. O julgamento negativo famoso é o de Rousseau, que diz que a civilização corrompe o homem. Sem usar explicitamente a noção de cultura, Rousseau, portanto, assume uma posição muito cética com relação à civilização e desenvolve um conjunto importante de ferramentas para desenvolver a crítica cultural dela. A versão forte da resposta positiva pode ser encontrada não muito depois em Condorcet, o qual, assim como os pensadores do Iluminismo francês, não usa a noção de “cultura”, mas afirma que há, de fato, um progresso em andamento ou uma melhora do espírito humano, que também envolve as ciências e as instituições políticas. Ele considerava o progresso da civilização como um processo que caracteriza “países iluminados”, mas que poderia, por fim, beneficiar toda a raça humana. Além dessa tensão no Iluminismo, uma forte tendência surgiu para opor duas noções diferentes de cultura, uma individual e outra universal, geralmente chamadas de *Kultur* vs. *Zivilisation* (cultura versus civilização) ou *Gemeinschaft* vs. *Gesellschaft* (comunidade versus sociedade). O que esses dois conceitos muito diferentes da cultura humana tinham em comum era a ênfase da cultura como algo que não era mais um assunto individual, e sim sua externalização em produtos, artefatos, instituições e práticas.

O primeiro, aquele da cultura como comunidade, passou por um desenvolvimento especial após o surgimento do nacionalismo como conceito cultural e político do Romantismo alemão. Com Herder, a ideia fatídica de “nação” foi desenvolvida — a de que pessoas diferentes desenvolvem sua cultura, língua, costumes, hábitos,

literatura, crenças e mitos que moldam um todo orgânico. Herder mesmo era um cosmopolita do Iluminismo que adotava uma pluralidade de tais culturas, mas sua noção foi rapidamente desenvolvida em nacionalismos políticos tanto por grupos europeus que aspiravam à soberania quanto por Estados já existentes que adotavam a nacionalização, a codificação, o desenvolvimento (ou a invenção) de costumes nacionais mais ou menos antigos.

Outra distinção é aquela entre cultura como um subconjunto nobre e especial de produtos e comportamentos culturais *versus* cultura como pertencente a uma gama indefinida de tais artefatos em um mundo falante de língua inglesa geralmente resumido nas posições opostas de Arnold e Tyler no final do século XIX. Matthew Arnold exemplificou de forma memorável a alta cultura em sua noção de “o melhor que já foi dito e pensado no mundo”, tornando a noção de “cultura” algo que pode ser avaliado, enquanto Edward Tylor adotou uma abordagem etnográfica muito mais ampla, considerando a cultura como pertencente ao todo de uma determinada comunidade.

A noção romântica de “nação”, com suas reivindicações organicistas e totalizadoras de que todas as características de determinada nação ou povo estão ligadas em um todo orgânico, tornou-se a antecedente de uma versão forte da noção antropológica de cultura. Contra isso, a noção mais fraca de cultura em geral permanece mais implícita, o que implica reivindicações de que os aspectos relacionados com os hábitos, produtos e comportamentos das pessoas que estão envolvidas com ou são dependentes de valores tradicionais, herdados de forma consciente e inconsciente de gerações anteriores, formam apenas um subconjunto de aspectos de comportamentos humanos, sendo outros subconjuntos relacionados a outros níveis; por exemplo, biológicos, econômicos, sociais, políticos, *a priori* etc.

As noções antropológicas fortes e românticas de cultura compartilhavam a ideia organicista e holística de cultura como pertencente a uma nação inteira, à sociedade e às pessoas, sendo esses grupos organizados em geral simplesmente chamados “culturas”. O desenvolvimento dos “estudos culturais” a partir da década de 1950 tendeu a permanecer amplamente dentro da noção antropológica de cultura, mas, ao mesmo tempo, a pluralizá-la de modo a não a aplicar no nível de sociedades inteiras ou apenas de comunidades, mas sim a diferentes grupos de sociedade, classes sociais, gêneros, subculturas, grupos étnicos, movimentos etc.

Essa pluralização da cultura em grupos imediatamente implicou também uma relativização temporal do conceito. Enquanto a forte noção antropológica de cultu-

ra, com seu foco holístico na tradição, tendeu a externalizar culturas e, em alguma versão, a observá-la como um objetivo político para proteger e blindar culturas de influências externas e do “imperialismo cultural”, a virada “subcultural” aborda com mais frequência a cultura de grupos com uma existência muito mais efêmera e limitada pelo tempo. Portanto, uma nova perspectiva pode desenvolver-se com foco no aparecimento e desaparecimento, união e hibridização de culturas.

O forte desenvolvimento da cultura midiática popular com o aumento de novas mídias no século XX fez surgir uma extensão do conceito clássico de “alta cultura” para abarcar também a “cultura popular” que se desenvolvia nessas mídias: filmes, rádio e televisão, música popular, comédia, internet e muito mais. Embora o produto se concentrasse basicamente na analogia a noções de “alta cultura” ou “cultura de elite”, a noção de “cultura popular” se espalhou a partir da década de 1960 e cresceu em áreas de estudo em muitos departamentos de estética em universidades (literatura comparada, história da arte etc.).

Portanto, a noção de “cultura” abrange toda uma série do que são abstrações hipostáticas substancialmente diferentes, o que deve ser mencionado à parte. A seguir, resumimos o que há de mais relevante entre elas.

- 1) cultura como um processo interno de refinamento *versus*
 - 2) cultura como um processo externalizado de hábitos, produtos e instituições;
 - 3) cultura como progresso universal, que potencialmente abrange toda a espécie humana, *versus*
 - 4) cultura como específica a determinadas pessoas, nações, culturas, grupos, subculturas, classes etc.;
 - 5) cultura como desenvolvimento e apreciação de produtos e hábitos seletos de “elite” *versus*
 - 6) noção mais ampla de cultura como conjuntos de hábitos humanos, objetos e instituições com menor ou nenhuma atribuição de valor.
- Produtos e práticas da cultura de “elite” também podem ser opostos a outro subconjunto especial de tais fenômenos:
- 7) “cultura popular” como basicamente desenvolvida na mídia recente;
 - 8) culturas que basicamente subsistem no nível de sociedades inteiras ou até de grupos de sociedades (às vezes chamadas civilizações em um sentido diferente daquele discutido acima) *versus*
 - 9) culturas que pertencem primariamente a comportamentos e produtos de subgrupos de sociedades, classes, subculturas, grupos étnicos etc.;

10) cultura como formadora do todo orgânico dominante que determina grupos inteiros ou sociedades e que os diferencia radicalmente de outros grupos e, portanto, é crucial para a identidade do indivíduo *versus*

11) cultura como pertencente a um aspecto apenas do comportamento humano, aquele da aceitação e da continuação de práticas herdadas, em oposição a outras características dos comportamentos humanos (biológicas, sociais, econômicas, individuais etc.);

Uma oposição extrema a

10) deveria ser atribuir à cultura apenas a existência efêmera, epifomenal ou histórica, como a encontrada no

12) marxismo, que reivindica que a cultura é somente um fenômeno superficial determinado por causas de raízes econômicas, ou de sua herdeira — a teoria da modernização —, fazendo com que as culturas, em sua maioria, pertençam a estruturas sociais obsoletas a serem superadas em um processo global e contínuo de modernização;

13) cultura como a perpetuação imutável (ou que se desenvolve de forma lenta) de comportamentos herdados e produtos de um grupo *versus*

14) cultura como hábitos desenvolvidos e que mudam em um prazo mais rápido, envolvendo o crescimento contínuo, o desaparecimento, a dominação, a hibridização de culturas e a habilidade dos indivíduos de interpretá-las ou até mesmo mudá-las;

15) culturas como hábitos e comportamentos enraizados em determinados ambientes territoriais, os *habitats* dos donos daquela cultura *versus*

16) culturas como pertencentes a grupos capazes de transferir culturas que são mais ou menos imutáveis para uma condição de mudança de um lugar para outro.

Culturalismo forte

Eis algumas das versões do conceito de cultura, provavelmente distantes do número total delas, daí a observação de que a cultura forma um conceito “hipercomplexo” (Fink). Algumas das oposições indicadas, é claro, não são mutuamente exclusivas; dessa forma, é possível afirmar que um processo interno de refinamento: (1) combina, talvez até por necessidade, com o desenvolvimento externo de instituições (2); que culturas são específicas a grupos, (4) mas que o desenvolvimento geral deles tende a se voltar para uma civilização mundial comum (3); que a cultura pertence a

comportamentos humanos e a produtos em geral (6), mas que determinado subconjunto da elite (5) ou um subconjunto “popular” (7) desses comportamentos merece um *status* especial; que a cultura pertence a ambas as sociedades (8) e a seus subgrupos (9). Outras oposições são exclusivas: cultura como o horizonte geral de todas as coisas humanas (10) *versus* cultura como um aspecto do comportamento humano entre vários (11) ou até como um aspecto datado ou epifenomenal (12); cultura como rápida ou apenas lentamente mutável (13, 14); culturas como territorialmente enraizadas ou não (15, 16).

As oposições que articulam esses conceitos de cultura são, portanto, em grande medida, ortogonais e independentes, mesmo se algumas delas em geral agruparem-se em alguns tipos ideais. Portanto, juntas, as suposições (2), (4), (6), (8), (10) e (13) constituem o que poderia ser chamado “culturalismo forte”.⁷ Se adicionarmos a (15), o resultado passa a ser “nacionalismo forte”; acrescentando-se (16), o resultado passa a ser “multiculturalismo forte”. As suposições (2), (3), (11) e (14), por outro lado, constituem o que poderia ser chamado “civilização do Iluminismo”. Se acrescentarmos as versões de (12), teremos o “Iluminismo determinista socioeconômico”.

Nem é necessário dizer que determinadas posições na área não precisam ser logicamente coerentes. Logo, é possível encontrar quem endosse o determinismo socioeconômico ao mesmo tempo que reivindica que a cultura é indispensável para a identidade pessoal etc. (Stjernfelt, 2015b).

O grupo de abstrações que nos ocupam aqui não são aquelas que fazem distinções valiosas entre determinados comportamentos ou produtos culturais, como aqueles que focam o refinamento interno (1) em produtos mais ou menos de elite (5, 7). Na verdade, é a noção mais ampla que caracteriza grupos maiores ou menores como um todo. Essas concepções muito distintas também se baseiam em um simples fenômeno de primeira ordem com o qual muitos observadores tendem a concordar: que há diferenças entre hábitos, produtos e comportamentos de pessoas que são aprendidas com os pais e com os ambientes sociais durante a socialização. É isso que é abordado pela abstração hipostática básica de “cultura” (4) como o conjunto de tais hábitos, produtos e comportamentos de um grupo, seja ele grande ou pequeno. Em grande medida, é a isso que a noção de “cultura” refere-se como aplicável a uma variedade de grupos de comportamentos sem escala (da “cultura ocidental”, “cultura

⁷ O “culturalismo” é usado aqui para indicar uma concepção de cultura que defende que ela determina, até certo grau, outros importantes aspectos humanos, como psicologia, comportamento, história etc., e que, correlativamente, esses aspectos podem, no mesmo nível, ser reduzidos à cultura. Dependendo da amplitude da reivindicação de determinação/redução, noções mais fortes ou mais fracas de culturalismo podem ser diferenciadas.

islâmica” ou “cultura confucionista”, passando pela “cultura britânica”, “cultura galesa” ou “cultura da classe trabalhadora” à “cultura dos fãs”, “cultura do café”, “cultura do *rap*” etc.), que se desenvolveram durante a segunda metade do século XX. Reivindicar que determinados aspectos do comportamento, dos hábitos ou dos produtos são comuns aos participantes em quaisquer desses grupos muito diferentes não é um problema em si, mas é claro que isso necessariamente não é verdade.

Tipos de erros na abstração

No entanto, mais do que se presume combina com essa abstração — em alguns casos, muito mais do que isso. Um acréscimo particularmente difundido e problemático é a suposição (10), de que a cultura forma o último horizonte dominante do comportamento humano, determinando irreversivelmente os indivíduos que participam daquela cultura. Conforme observado, tal ideia surgiu no nacionalismo romântico alemão, até chegar aos primórdios da antropologia e de sua noção de “cultura”.⁸ Na noção ampla de cultura, considera-se que todos os aspectos do comportamento humano, inclusive o intelectual, o social, o econômico e até o biológico e o físico, são moldados por práticas herdadas, aprendidos pelos indivíduos com os pais e com o ambiente social imediato já na primeira infância (chamada hipótese da “aculturação” dos antropólogos da metade do século XX nos EUA). Entretanto, tal concepção não é resultado imediato de uma abstração hipostática de “cultura” a partir da observação de que os aspectos do comportamento humano dependem de tradições adquiridas.

Em vez disso, ela tem caráter de hipótese científica. Em certo sentido, é uma hipótese teórica bem articulada — e muito conta para a conclusão de que é basicamente falsa.⁹ Isso ilustra um perigo básico na abstração hipostática — a grande distância entre a generalização e a observação original, que traz mais ou menos tacitamente novas regularidades. Nesse caso, o excesso de generalização prossegue ao longo de diversas dimensões. Uma delas é a extensional: a partir da observação de que alguns aspectos do comportamento humano são herdados da tradição, assume-se que *todo* comportamento humano é tradicional. A extensão é, em geral, especificada na ideia de que tais tradições encaixam-se em subconjuntos segregados, explicitamente

8 Um esboço desse desenvolvimento pode ser encontrado em Eriksen e Stjernfelt (2012). Ver também Stjernfelt (2012, 2015b).

9 Para obter mais argumentos sobre essa hipótese, tanto sobre o início da antropologia nos EUA quanto sobre as filosofias recentes do multiculturalismo, ver Eriksen e Stjernfelt (2012).

chamados “culturas”, no plural.¹⁰ Outra dimensão é a determinista: a partir da observação de que alguns aspectos do comportamento humano são tradicionais, assume-se que a tradição funciona por meio de uma força determinista. Uma terceira é psicológica: a partir da observação de que alguns aspectos do comportamento humano são tradicionais, assume-se que todos os comportamentos têm lugar especial e central na psicologia da identidade pessoal. No entanto, um problema específico aqui é que, muito frequentemente, o culturalismo forte não é explicitado na forma das hipóteses mencionadas. Muitas vezes, considera-se que provém implicitamente da semântica do conceito de “cultura”.

Esses perigos de excesso de generalização inerentes à abstração em alguns casos, portanto, podem dar origem à hipótese ou à teoria implícita para a qual o conceito — neste caso, “cultura” — funciona como uma metonímia ou um gatilho. Isso independe da escala do grupo implicado — é possível usar (mesmo que isso seja provável de ser mais raro) exatamente a mesma teoria implícita quando se lida com culturas em grupos menores como a “cultura da classe trabalhadora” ou a “cultura dos fãs”, afirmando, portanto, que todos os seus membros apresentam de forma determinista o mesmo conjunto de aspectos culturais. Na antropologia do início do século XX, uma teoria de cultura como formadora e minuciosamente determinadora de grupos específicos, distintos e separados foi, como tendência, mais explícita; por exemplo, na obra pioneira que definia o conceito de cultura na antropologia norte-americana, o clássico de 1934, *Patterns of culture* (Padrões de cultura), de Ruth Benedict, ou a adoção de Melville Herskovits da noção central de “aculturação”. Mais tarde, no entanto, a abstração de “cultura” parece ter ficado repleta das pressuposições mencionadas, formando, assim, uma hipostatização em outro sentido da palavra. Esse perigo é inerente ao uso de abstrações: o mero conceito de abstrato não torna explícita, é claro, a porção do conteúdo semântico que o processo de abstração carrega. É por isso que Peirce diria que a abstração hipoestática está a um passo do processo de pesquisa que precisa ser controlado de forma subsequentemente pela dedução, que esclarece as pressuposições inerentes ao conceito, e pela indução, que investiga até que ponto a realidade encaixa-se nessas pressuposições. Nesses casos, no entanto, em que tais processos de controle estão faltando, estão esquecidos ou são assegurados de

10 Portanto, há uma figura retórica difundida e muitas vezes imperceptível que usa “cultura” não apenas sobre determinados comportamentos, mas também sobre grupos que têm aqueles comportamentos — de modo que a referência de “cultura”, assim como aquela da “sociedade”, torne-se primariamente um grupo de pessoas. Essa figura está muito ligada ao culturalismo forte e à sua suposição de que um conjunto de comportamentos culturais determina todos os membros de um grupo. Sem essa hipótese, seria muito difícil usar “cultura” com relação a grupos.

forma insuficiente, as abstrações podem carregar consigo grupos de bagagem concreta não verificada.

A virada cultural nas humanidades recentes

As preocupações relacionadas com o conceito culturalista de cultura adquirem importância especial em um período em que a cultura goza de uma proeminência sem precedentes nas humanidades — chegando até o nível em que muitos departamentos das humanidades e outras instituições atreladas à área modificaram o nome para assumir identidades “culturais”.¹¹ Antes dos anos 1960, “cultura” não se configuraria de forma proeminente nas humanidades fora da área de antropologia, e os grandes avanços nessa década, que deram um novo foco a questões, estruturas e causas sociais nesse campo, usariam conceitos como “classe”, “ideologia”, “economia”, “produção”, “estado” etc., em vez daquele de cultura. O crescimento da “cultura” nas humanidades ganhou velocidade no final do marxismo, na década de 1980, quando muitos acadêmicos da área começaram a se ver estudando cultura, se não reconceitualizando completamente a área de acordo com a noção de “ciências culturais” de Cassirer. Mas aquele desenvolvimento baseava-se em pré-requisitos ligados a uma nova necessidade de conhecimento após a Segunda Guerra Mundial. Internamente, nos países do Ocidente, a explosão de novas mídias e de uma cultura popular cada vez mais global, além da segregação daquelas culturas em classes e em subculturas, movimentos, grupos étnicos etc., exigiram novas orientações acadêmicas.

De forma semelhante, a Guerra Fria, a competição global entre o Ocidente, a União Soviética e a China, bem como as diversas novas nações criadas pela descolonização, fomentaram de forma bastante forte a necessidade de informações sobre as relações internacionais contemporâneas. Nenhuma dessas duas tarefas teve apoio imediato das humanidades de Humboldt, com suas filologias concentradas no estudo histórico da língua e cultura de áreas linguisticamente definidas (filologia clássica, filologia alemã, filologia românica etc.). A solução foi a criação dos estudos culturais e dos estudos de área. É notório que o primeiro surgiu em Birmingham, com os esforços de Richart Toggart, Thompson e Stuart Hall, a começar pelo estudo da cultura da classe trabalhadora britânica, que logo se espalhou para a subcultura, a cultura de gênero, a cultura pós-colonial e muito mais — com base em um conceito ecletista de

11 Na Dinamarca, alguns departamentos unificados de grandes universidades agora têm nomes como “Artes e Estudos Culturais”, “Cultura e Identidade”, “Cultura e Sociedade”. Da mesma forma, o Conselho de Pesquisa em Humanidades da Dinamarca agora é chamado de Conselho de Pesquisa em Cultura e Comunicação.

cultura, pegando emprestado do marxismo, da teoria de modernização, da semiótica, da antropologia e de muitas outras áreas. Dessa forma, o conceito de “cultura” dos estudos culturais tinha aspectos tanto universalistas quanto particularistas — mas comum à maior parte da área era uma simpatia sectária por muitos dos sujeitos estudados. Os estudos culturais logo se espalharam, se não em suas próprias instituições, no desenvolvimento dos currículos nos departamentos existentes. Os estudos de área tiveram origem nos EUA, em certo grau, em paralelo à criação da CIA, e tiveram forte apoio de participantes públicos e privados, com o objetivo de obter um conhecimento continuamente atualizado sobre todos os pontos de acesso de possível importância no mundo. Também aqui, a antiga tensão entre o universalismo e o particularismo surgiu de uma nova maneira: tal conhecimento deve ser coletado localmente com a experiência em culturas e línguas relevantes — ou deve ser desenvolvido por um entendimento universal do processo de civilização que aparentemente opera no mundo todo? O primeiro levou aos estudos de área — “estudos russos”, “estudos asiáticos”, “estudos do Oriente Médio” etc., em geral presentes nas faculdades de humanidades em ligação com as filologias, enquanto o segundo levou aos estudos internacionais, tipicamente presentes nas faculdades de ciências sociais. O primeiro, obviamente, tem ênfase mais forte em categorias culturais do que o último.

Quando os conceitos culturais e os departamentos ganharam um novo terreno nas humanidades, a noção culturalista e antropológica de “cultura” reapareceu em um novo modo, aquele do “multiculturalismo”. Esse termo ambíguo pode significar muitas coisas diferentes, mas uma versão forte dele enfatiza a força determinante da cultura sobre os indivíduos, a barreira intransponível entre as culturas atreladas à demanda pelo respeito por todas as culturas cujos valores e princípios são declarados iguais. Fortemente atrelado ao nacionalismo de Herder, a principal diferença fica na concepção apenas da territorialidade: o nacionalismo que reivindica diferenças culturais semelhantes, mas que declara que elas estão atreladas a áreas geográficas habitadas por diferentes grupos culturais, enquanto o multiculturalismo forte concebe as diferenças culturais com a mesma radicalidade, mas insiste que tais grupos deveriam ser capazes de prosperar lado a lado no mesmo território como parte da mesma política, dada uma política suficientemente favorável ao multiculturalismo por parte do Estado relevante. Filósofos políticos do multiculturalismo, como os canadenses Charles Taylor e Will Kymlicka, desenvolveram versões com influências kantiana e hegeliana dessa doutrina, respectivamente. No entanto, de novo, a hipostatização da “cultura”, em geral, espalhou-se sem teorização explícita e debate suficientemente

crítico. Para muitos acadêmicos das humanidades, a “cultura” transformou-se em unidades em larga escala assustadoramente bem-definidas, que deveriam ser consideradas com respeito, se não com admiração, em vez de analisadas de forma crítica sob uma perspectiva universalista e comparatista. Após o nacionalismo do início do século XIX e todas as transformações decorrentes e do culturalismo antropológico do início do século XX, o começo do século XXI viu, portanto, o mesmo conceito de abstração de cultura aplicado a diferentes grupos de interesse de sociedades multiétnicas. Assim como nos surgimentos de culturalismo, este apareceu a um custo enorme: a hipostatização da “cultura” tendeu a obscurecer a simples percepção de que a cultura são apenas determinados comportamentos assumidos por gerações passadas — comportamentos esses que, no mundo real, desenvolvem-se, espalham-se, misturam-se, hibridizam e somem em diferentes combinações toda hora. Ao considerar a abstração da “cultura” como algo muito mais inalteradamente semelhante a uma coisa do que sua referência na realidade, tais abordagens poderiam muito facilmente alinhar-se a figuras de autoridade mais reacionárias orientadas para o passado em tais grupos culturais.

Nesse sentido, a noção culturalista de “cultura” oferece um exemplo principal do que pode dar errado durante a criação necessária de novos conceitos por meio da abstração hipostática. Tais conceitos criam objetos de segunda ordem, como era a ideia de Peirce. A importância intelectual e econômica deles reside no fato de que eles podem, por muitas razões, ser tratados como se de fato fossem objetos de primeira ordem. Podemos imaginar suas relações com outras abstrações como se fossem relações espaciais entre objetos e mapeá-las dessa forma em diagramas e representações. No entanto, o perigo inerente é considerá-las mais semelhantes a coisas do que elas de fato são — e assumir que elas carregam consigo diversas propriedades de suas bases concretas, o que não ocorre. Portanto, com a noção culturalista de cultura, é comum a ideia de que a cultura está em seu cerne religioso e que as concepções sagradas residem não só no centro das culturas, mas também de cada membro delas. Mas, de forma alguma, isso provém da concepção de cultura como comportamentos tradicionais compartilhados. Outra ideia semelhante é a de que os membros de uma cultura são igualmente “culturais”, e se eles de fato não o são, então não são membros “reais” da cultura, mas dissidentes que podem de maneira correta ser colocados em ordem. De forma semelhante, o culturalismo que considera a cultura como sendo o horizonte mais amplo das coisas humanas tende a observar toda atividade humana como culturalmente informada no mesmo nível — e todas as culturas sendo igual-

mente “culturais”, não percebendo que algumas delas podem envolver muito mais comportamentos e crenças herdados da tradição do que outros grupos sociais que podem focar mais o intercâmbio com outros grupos, a crítica de crenças herdadas, a experimentação individual ou outras fontes não tradicionais e não culturais do comportamento.

A tensão entre os aspectos universais e particularistas na concepção de cultura é antiga — mas sofreu, até certo grau, um curto-circuito no culturalismo, que assume a teoria universal de que todas as culturas são particulares. Uma conclusão importante em termos de política científica é que, em uma área de pesquisa em que as questões culturais são centrais — a maioria das humanidades e grande parte das ciências sociais —, departamentos, faculdades, projetos, iniciativas que lidam com a cultura devem ser planejados de modo a não reificar a cultura em objetos particulares. A tensão produtiva entre universalismo e particularismo na pesquisa sobre cultura deve ser mantida aberta, de modo a ser capaz de investigar aspectos culturais em todos os níveis, de nomotéticos a idiográficos, de universais a particularistas, e em todas as dependências diferentes em outros determinantes do comportamento humano, de física e biologia, economia e sociologia, iniciativas individuais e regularidades *a priori*.

Referências

- ERIKSEN, Jens-Martin; STJERNFELT, Frederik. *The democratic contradictions of multiculturalis*. Nova York: Telos Press, 2012.
- FINK, Hans. Et hyperkomplekst begreb. In: HAUGE, H.; HORSTBØLL, H. (Ed.). *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 1988. p. 9-23.
- PEDERSEN, Esther Oluffa; STJERNFELT, Frederik. Kulturen i kulturvidenskaberne. In: PEDERSEN, Budtz; STJERNFELT; KØPPE (Ed.). *Kampen om disciplinerne. Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*. Copenhagen: Reitzel, 2015. p. 251-275.
- STJERNFELT, F. Abstraktion i humaniora – “radikal oplysning” som case. In: PEDERSEN, Budtz; STJERNFELT; KØPPE (Ed.). *Kampen om disciplinerne. Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*. Copenhagen: Reitzel, 2015a. p. 111-144.
- _____. *Diagrammatology: an investigation on the borderlines of phenomenology, ontology, and semiotics*. Dordrecht: Springer Verlag, 2007.
- _____. Liberal multiculturalism as political philosophy: Will Kymlicka. *The Monist*, v. 95, n. 1, p. 49-71, 2012.
- _____. *Natural propositions. the actuality of Peirce’s doctrine of dicisigns*. Boston: Docent Press, 2014.

_____. Radical enlightenment: aspects of the history of a term. In: DUCHEYNE, Steffen (Ed.). *Ashgate companion on the radical enlightenment*. Farnham: Ashgate Publishing. No prelo.

_____. Too little culture – too much culture: the strange coexistence of two opposite notions of culture. In: BØSS, Michael (Ed.). *The culture of politics, economics and social relations*. Aarhus: Aarhus University Press, 2015b.

Teologia: uma ciência humana?

(Uma discussão no Átrio dos Gentios)

Maria Clara Lucchetti Bingemer

As humanidades podem ser descritas como o estudo de como as pessoas humanas processam e documentam a experiência humana. Na verdade, desde que os seres humanos se sentiram capacitados para tal, começaram a construir reflexões e discursos que se transformaram em ciências e que hoje são conhecidos como: a filosofia, a literatura, a religião, a arte e a música; enfim, as ciências humanas, que, analisando o que os seres humanos pensam e dizem, tecem perspectivas várias para compreender e interagir com o mundo.

Esses modos de expressão tornaram-se algumas das disciplinas que tradicionalmente são situadas sob a rubrica das humanidades. O conhecimento desses registros da experiência humana dá aos que sobre eles refletem a oportunidade de realizar uma conexão com o passado, que veio antes, assim como o presente que se vive hoje e agora. Assim também abre ao futuro, que deve ser construído incluindo tudo aquilo que a humanidade já pensou e disse sobre si própria.

Neste capítulo, procuraremos nos deter sobre uma das ciências que forma o plantel das humanidades: a teologia. Conhecida como ciência sacra, a teologia sempre foi uma ciência humana, já que seu instrumental de reflexão e sua linguagem derivam da experiência que o ser humano realiza diante da Transcendência, nomeada de Deus e entendida como Palavra Revelada dirigida ao ouvido humano, suscitando a resposta da fé.

Em um primeiro momento, procuraremos resgatar o itinerário histórico da teologia no átrio das humanidades desde sua organização medieval, passando pelo processo de secularização até nossos dias. Em seguida, examinaremos o pensamento da psicanalista búlgara radicada na França Julia Kristeva, por entendermos que, ainda

que seja ateia, seu pensamento contribui de forma pertinente e rica para entender a teologia como uma ciência humana.

Um terceiro momento será o da reflexão sobre o humanismo cristão, suas possibilidades e seu futuro nos dias de hoje. Finalmente, lançaremos o olhar epistemológico sobre o Sul do mundo, onde nos encontramos, procurando perceber o enriquecimento que a teologia como ciência humana adquiriu na história mais recente do continente pelo diálogo e pela interação com as ciências sociais: a economia, a sociologia e a política.

Caminhando já para nossa conclusão, traremos uma voz protagonista em nosso tempo: o Papa Francisco nos ajudará a perceber como a teologia, para não renunciar a seu estatuto de ciência humana, deve estar presente no Átrio dos Gentios e ser personagem ativo do debate com as outras ciências que formam a inteligência do mundo plural e secularizado em que vivemos.

Humanidades: identidade e raízes

As ciências humanas, ou humanidades, são conhecimentos criteriosamente organizados da produção criativa humana. Nas ciências naturais, o objeto de estudo é a própria natureza, uma realidade dada, exterior ao ser humano, e o sujeito do conhecimento põe-se fora e distante dela, a fim de estudá-la mais detidamente. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o próprio ser humano vivendo em sociedade, ou seja, o homem e a mulher em suas relações consigo mesmos, com o mundo e a natureza, com os outros seres humanos e com a Transcendência, à qual se sentem referidos e que as grandes religiões chamam de Deus.

Trata-se, portanto, de estudar a condição humana a partir de várias disciplinas, como filosofia, educação, psicologia, ciência da religião, arqueologia, teoria da arte, cinema, dança, teoria musical, *design*, literatura, letras, filologia, entre outras. O ponto comum entre essas ciências é o ser humano como seu objeto de estudo ou seu foco. Englobam, portanto, o pensamento e a produção de conhecimento sobre a condição humana a partir de discursos específicos.

Assim como a condição humana, tais ciências têm caráter múltiplo e complexo. E entre elas conta-se a teologia e também a ciência da religião, embora ambas tenham epistemologias diferentes. A primeira tem como pressuposto a fé, não sendo como a segunda, que analisa o fenômeno da religião e da crença sob vários olhares: psicológico, sociológico, filosófico etc. (Susin, 2006: 555-563).

Nosso ponto de vista aqui é o da teologia cristã. Não apenas por ser ela que está presente, concretamente, na universidade que é a nossa: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mas igualmente por direito de antiguidade e de origem. Afinal de contas, a universidade e o que fomos entendendo por ela começou com a teologia. Foi exatamente na Idade Média que surgiu a maior contribuição intelectual para o mundo: o sistema universitário. A universidade foi um fenômeno totalmente novo na história da Europa. Nada como ele existiu no mundo grego ou romano, afirmam os historiadores. E a universidade nasce e cresce a partir do cristianismo, que, mais do que uma religião, foi o sistema cultural e civilizatório que configurou o hemisfério ocidental (Woods, 2008: 222; Ullmann, 2000: 486).

O ensino superior na Idade Média era ministrado por iniciativa da Igreja. A universidade medieval não tem precedentes históricos; no mundo grego, houve escolas públicas, mas todas isoladas. No período greco-romano, cada filósofo e cada mestre de ciências tinham “sua escola”, o que implicava justamente o contrário de uma universidade. O conhecimento era atomizado, e cada disciplina era elaborada e ensinada dentro de seu campo próprio. A universidade tal como a conhecemos surgiu na Idade Média pelas mãos da Igreja Católica, e reunia mestres e discípulos de várias nações, os quais constituíam poderosos centros de saber e de erudição (Franco Jr., 1992; Le Goff, 1984, 1999; Nunes, 1979; Ullmann, 2000; Verger, 1999).

Por isso, cremos que a teologia não pode entrar nesse grande debate sobre o presente e o futuro das humanidades como a “prima pobre”. Ela tem, sim, pleno direito de cidadania entre as ciências humanas, que formaram desde o início aquilo que foi a universidade e o conhecimento universitário. Por outro lado, a mesma teologia não pode participar desse debate com a pretensão de pronunciar um discurso hegemônico. (Bingemer, 2002; Bingemer e Andrade, 2012). O cristianismo toma cada vez mais consciência de não ser a única nem a principal das propostas de reflexão sobre o ser humano. A teologia deseja entrar no fórum de discussão, consciente do que pode e do que não pode contribuir; consciente de sua identidade e do que pode dar às outras disciplinas, mas, ao mesmo tempo, igualmente consciente do muito que pode receber dessas outras áreas de conhecimento e saber. O objetivo é comum: refletir sobre o ser humano. Os métodos podem variar e também os conteúdos, mas o enriquecimento será certamente maior quando todos os saberes dialogarem. Inclusive a teologia.

O que é importante é o interesse e a atenção com que devemos nos dispor a pensar o presente e o futuro das humanidades. E estar conscientes de que a teologia deseja estar presente nesse debate. Por aí começa, parece-nos, toda e qualquer reflexão.

Há futuro para o humanismo?

Hoje, quando nos perguntamos pelo futuro das humanidades, não podemos deixar de levar em conta toda a discussão que está em curso na Europa e mesmo nas Américas do Norte e do Sul sobre o que seria o novo humanismo (Salvatore, 2013). O humanismo clássico não pode ser repetido tal qual se expressou em determinada época, uma vez que a humanidade passou e passa por fenômenos como a secularização, o Holocausto e os *Gulags*, a queda das utopias, a globalização etc. Há de se refundar o humanismo, já que o Ocidente parece que se ressentido de sua crise (Kristeva, 2011b).

Em apoio a essa reflexão, que se quer renovada, citamos alguém que muito tem refletido sobre o tema e que não é teóloga nem crente: a grande psicanalista e pensadora búlgaro-francesa Julia Kristeva. Em uma conferência que deu no encontro inter-religioso de Assis, convocado por Bento XVI em 2011, ela disse algo de grande interesse e que pode ser inspirador para o que seria o lugar da teologia entre as humanidades:

Quando Jesus se descreve (Jo 8,24) nos mesmos termos que Elohim dirigindo-se a Moisés (Ex 3,14) dizendo: “Eu sou”, ele define o ser humano — e antecipa o humanismo — como uma “singularidade indestrutível” (segundo os termos de Bento XVI). “Singularidade indestrutível” que não somente o religa ao divino para além da genealogia de Abraão (como o fazia já o povo de Israel) mas que inova. Pois se o “Eu sou” de Jesus se estende do passado e do presente ao futuro e ao Universo, a sarça ardente e a Cruz se tornam universais. (Kristeva, 2011b)

Kristeva toca em um ponto importantíssimo para a compreensão do que seria o lugar da teologia em busca de sua cidadania entre as humanidades. A teologia cristã tem pretensões de universalidade com relação ao que é humano. E isso não significa que se arrogue a prerrogativa de deter a totalidade da verdade sobre o tema humano, mas traz para o debate uma afirmação única: em seu centro, está o mistério da encarnação, que diz que *Deus se fez humano*. E se Deus se fez humano, viveu e falou palavras humanas, morreu a morte humana participando da finitude da condição humana, isso certamente é algo inaudito para o estudo do humano. Evidentemente, crer que aquele que se fez humano é Deus como cremos os cristãos e como diz a te-

ologia é já uma questão de fé. Porém, não se pode negar que há algo fundamental na narrativa judaico-cristã que explica o fato de o cristianismo ter se tornado, além de fé de alguns e religião de muitos, matriz civilizatória e cultural de parte do mundo.

A teologia, portanto, teria algo — senão muito — a dizer quando se trata das ciências humanas, que têm no ser humano seu objeto. Ainda segundo Kristeva, um dos erros da secularização seria haver se esquecido de interrogar-se sobre “a necessidade de crer”, que subjaz ao “desejo de saber”, assim como sobre os limites que devem ser postos ao desejo de morte, para que a convivência seja possível (Kristeva, 2007).

Teologia: discurso de um humanismo cristão?

O pensar teológico tem uma visão do ser humano a propor. E ela não pode temer o confronto com a secularização, mas, ao contrário, deve construir complicitades entre o humanismo cristão e aquele que, emergindo do Renascimento e da Ilustração, ambiciona elucidar os caminhos arriscados da liberdade para o ser humano, que não mais deseja ser tutelado por nenhuma instituição, mesmo que esta seja a Igreja ou a religião (Bingemer, 2002: 85-332).

Mais ainda: a teologia tem sobre ela a expectativa de ser capaz de falar de Deus e sobre Deus. Mas, na verdade, falando de Deus, já está afirmando que é apenas nos limites do conhecimento humano que é possível falar de Seu mistério. Ou seja, o mistério de Deus, permanecendo mistério, é humanamente dizível (Vázquez, 1997: 2). Pode-se falar sobre isso; existe uma possível convivência ou harmonia, ou acordo ou mesmo uma espécie de acorde (como na música), entre o mistério e a infinitude de Deus e os limites do conhecimento humano e finito (Ricoeur, 1996: 195).

A teologia não pode acontecer, ou seja, não se pode pensar o conhecimento de Deus nem em rivalidade com o conhecimento deste mundo, nem em rivalidade com o conhecimento de si mesmo, ou mesmo em rivalidade com o conhecimento humano, em suma. Pretender conhecer Deus é, antes de mais nada, aventurar-se no conhecimento do outro, portanto no conhecimento do humano. É assim que a teologia afirma que a humanidade é ou se sustenta como humana. Pois é Deus que, exigindo do ser humano, muitas vezes, além daquilo que este pensa poder lhe dar, mantém a criatura em sua humanidade e a ajuda a não desistir de ser humana (Vázquez, 2016: 13-17). O conhecimento pleno de Deus só será perfeito quando não houver mais morte. Mas é na luta pela vida que, em definitivo, se pode saber se se conhece ou não se conhece Deus.

O parâmetro para avaliar esse conhecimento é o ser humano e sua *ciência*, seu conhecimento, com seus vários ângulos, que chamamos humanidades. A teologia, desde a metade do século XX, trabalha constante e constitutivamente em diálogo com todas as disciplinas, mas muito especialmente com essas. Alguns marcos emergem desse diálogo (Bingemer, 2002; Kristeva, 2011b).

1) O humanismo do século XXI não é um teomorfismo. O Homem, com maiúscula, não existe. Após o Holocausto e o *Gulag*, qualquer pensar sobre o ser humano tem o dever de recordar à humanidade o dever de perpetuamente pôr em questão a situação pessoal de cada um, assim como a situação histórica e social de coletivos, povos e nações, a fim de poder decidir e incidir sobre a sociedade, a história e a pólis, enfim. Qualquer empreitada coletiva ou individual que não leve em conta o ser humano não em geral, mas segundo as distintas situações de cada um, ou de cada cultura, dificilmente estará em condições de participar da fundação do novo humanismo do qual o Ocidente — e ousaríamos acrescentar, o mundo — parece carecer.

2) Necessárias se fazem, portanto, rupturas que são ao mesmo tempo inovações. Para a teologia, essas rupturas inovadoras consistem em conhecer intimamente a herança greco-judaico-cristã e colocá-la sob profundo exame, de forma que se possa, ao mesmo tempo que se avalia a tradição, repensá-la, interpretá-la, transvalorizá-la. Não há outro meio de combater a ignorância e o obscurantismo e de facilitar, assim, a coabitação das memórias culturais construídas no decurso da história.

A teologia cristã, além disso, tem, como vimos, plantada em seu epicentro a encarnação, ou seja, a presença inelutável da corporeidade e da carne. À tentação do gnosticismo que tenta transformar os seres humanos em puros espíritos, que pretendem conhecer evadindo-se de seu corpo e seu peso carnal, deve suceder o diálogo entre a teologia e as demais ciências humanas ao redor deste que é a condição de possibilidade da vida mesma: nosso corpo, nós mesmos (Collectif de Boston pour la Santé des Femmes, 1980). A psicologia virá, felizmente, para suspeitar de toda tentação de eludir o corpóreo, assim como para, pela psicanálise, elucidar, acompanhar e ajudar a colocação em palavra dos desejos humanos emergidos da corporeidade.

Assim, o tema, o foco da teologia será Deus, sem dúvida, mas inseparável do ser humano. E, para isso, o discurso teológico deverá estar cada vez mais em diálogo com outras disciplinas e igualmente servindo-se do discurso dessas outras disciplinas como mediação hermenêutica para seu próprio (Tepedino, 2013: 107-120).

O Concílio Vaticano II e sua recepção no Sul do mundo

Vivemos no momento atual uma situação original e única. Durante séculos, a mediação hermenêutica por excelência para a teologia foi a filosofia. A tal ponto que era chamada “*ancilla theologia*” (serva da teologia) (Aguiar, 1998: 133-144). Claro está que essa nomeação vem de um mundo teocêntrico, no qual a teologia estava no centro do saber e todas as demais disciplinas eram menores e estavam a seu serviço.

Com a virada moderna, a teologia saiu do centro do pensar e foi substituída pela filosofia e pela ciência em rápido processo de autonomização e libertação da tutela teológica (Bingemer, 2002: 9-35). Continuou a fazer-se, utilizando como mediação hermenêutica privilegiada a filosofia aristotélica por meio da leitura de Tomás de Aquino, em sua *Summa theologiae*. Essa situação epistemológica e teológica prolongou-se para a teologia até o século XX, quando a secularização desafiou o isolamento da Igreja, que perdia o fio do diálogo com o mundo e via suas fileiras diminuídas. Muitas obras de renomados pensadores lidaram com a questão de um cristianismo que parecia em decadência e moribundo (Cerateau e Domenach, 1974; Delumeau, 1977; Cog, 2013).

O século XX encontrou a Igreja e a teologia mais conscientes de que era necessário abrir-se a outras mediações hermenêuticas que pudessem dar conta melhor do giro antropocêntrico que o discurso teológico era chamado a dar para poder comunicar-se com o mundo moderno em processo acelerado de secularização. Karl Rahner será o grande artífice dessa revolução, fazendo uma teologia que tem um método ascendente, ou seja, que não parte mais do alto, de Deus, mas, sim, do ser humano e da história (Rahner, 1987: 33-59).

O Concílio Vaticano II, acontecido em meados do século XX, de 1962 a 1965, vai receber toda a influência dessa teologia rahneriana e construir uma mediação hermenêutica nova com a filosofia. Mas a mudança de método teológico não parará por aí. A teologia pós-conciliar buscará em outras ciências, não necessariamente estritamente situadas dentro do terreno das humanidades — por exemplo, na ciência política —, um novo passo hermenêutico que não veja o ser humano apenas como indivíduo e singularidade, mas dentro dos processos da pólis. A teologia de Johann Baptist Metz, discípulo de Karl Rahner, marcado pelos horrores da Shoa, é uma das mais importantes desse momento (Metz, 1976, 1999, 2013). Ao ressaltar a importância de cultivar e manter viva a memória subversiva das vítimas e reconhecer a autoridade dos que sofrem para pensar o humano e chegar, portanto, ao pensar sobre

Deus, Metz inaugura um novo continente na teologia, que terá repercussões não apenas na Europa, mas mundialmente.¹

A releitura do Concílio feita na América Latina, que resultará na Teologia da Libertação nos anos 1970 e 1980, é um dos frutos dessa inclusão do político no pensar teológico (Bingemer, 2017). Desafiada pela necessidade de pensar o mistério de Deus indissociável da situação de pobreza e injustiça que divide o continente latino-americano, a teologia ao Sul do mundo recorrerá a outras ciências que possam ser mediações hermenêuticas para a construção de seu discurso. Assim é que as ciências sociais — muito concretamente a história, a economia, a ciência política, a sociologia — serão aquelas que fornecerão o material para a mediação socioanalítica que precederá a mediação filosófica e a hermenêutica bíblica, para fundamentar aquilo que será a base do discurso teológico latino-americano (Boff, 1978).

Atualmente, essa teologia latino-americana passou por crises e um processo de profunda transformação. Conservando seu diálogo hermenêutico com as ciências sociais, alargou seu espectro, tomando igualmente questões culturais para desafiar seu discurso: entre estas, o gênero, a ecologia, a pluralidade religiosa. Todas essas “pobrezas antropológicas” vêm somar-se à questão da pobreza socioeconômico-política, que deforma o rosto dos seres humanos do continente e que, lamentavelmente, não decresceu ou desapareceu, mas continua dolorosamente presente (Bingemer, 2017).

Hoje, juntamente com as ciências sociais e a sempre presente filosofia, entra em cena uma mediação hermenêutica nova e diferente: a literatura, arte da palavra e filha da estética, que, em conjunto com as artes plásticas, musicais e outras, abre o portal do universo narrativo para os teólogos que buscam construir seu discurso de maneira razoável e inteligível no campo acadêmico e em meio às humanidades. A área de teologia e literatura é uma das que mais crescem dentro do campo teológico, apresentando bons e fecundos desafios e novos caminhos para a teologia do presente e do futuro (Bingemer, 2015).

Por outro lado, o crescente interesse pelos estudos da mística, dentro e fora do campo da teologia, soma-se como um elemento a mais dentro do diálogo entre teologia e literatura. Pois que coisa há mais próxima à poesia do que os escritos dos místicos?² E que proximidade existe mais evidente do que aquela que inclui, lado a lado, as narrativas bíblicas e as narrativas literárias (Mendonça, 2015)?

1 É de tranquila aquisição o fato de que a teologia de Metz influenciou diretamente a teologia latino-americana. Concretamente, sua teologia política gerou diretamente muitas das intuições da Teologia da Libertação, que conheceu o auge nos anos 1970 e 1980.

2 Cf. a obra por um lado de Santa Teresa de Ávila e São João da Cruz, que são objeto de estudo e pesquisa de pesquisadores não apenas em teologia, mas em literatura, especialmente a poesia. Por outro lado, poetas

Mas não apenas a literatura e a arte convocam a teologia e por ela são convocadas na aventura de pensar a mística. Quando se trata de ler os escritos dos místicos, teóricos maiores de sua experiência, não pode faltar a psicanálise, com sua crítica muitas vezes aguda, como a de Freud e outros, ou com seu interesse apaixonado, como o de Julia Kristeva e outros (Kristeva, 1985, 2011b).

Como vemos, a presença da teologia nesse “átrio dos gentios” que são as humanidades modernas e pós-modernas está mais do que justificada e incluída. Restaria agora delinear uma expectativa para a própria teologia e seu “fazer-se” nesta metade primeira do século XXI e início do terceiro milênio.

A teologia segundo Francisco de Roma

Começamos citando uma psicanalista atea: Julia Kristeva. Terminamos citando o Papa Francisco, que há cinco anos surpreende o mundo com os ares novos e inusitados que vem dando ao Vaticano e à Sé de Pedro. Seu discurso aos fiéis cristãos e também aos que vivem nas fronteiras da descrença, da secularidade e que se encontram sedentos de experimentar o sentido de sua humanidade pode, parece-nos, dar uma contribuição extremamente rica à nossa reflexão sobre o lugar da teologia nas humanidades.

Em carta ao arcebispo de Buenos Aires, monsenhor Mario Poli, o Pontífice congratulou-o pelo centésimo aniversário da Faculdade de Teologia que se encontra na Universidade Católica daquela cidade (Papa Francisco, 2015). Sublinha Francisco a feliz coincidência desse centenário com o cinquentenário do encerramento do Concílio Vaticano II, que, em suas palavras, “foi uma atualização, uma releitura do Evangelho na perspectiva da cultura contemporânea” e “produziu um movimento irreversível de renovação que vem do Evangelho”.

Parece sugerir o Papa, de forma muito oportuna, que essa coincidência não se dá em vão. A teologia — metalinguagem sobre a Revelação e a Fé — não é, nem pode ser, simplesmente monótona repetição de fórmulas dogmáticas. Nem muito menos fechada e sofisticada reflexão acadêmica, tão intrincada e complexa que foge ao diálogo com as outras disciplinas, assim como à possibilidade de compreensão das pessoas mais simples que a procuram para aprofundar seu conhecimento de Deus. Deve ser

como Adélia Prado, no Brasil, despertam grande interesse nos pesquisadores de estudos místicos. Sua poesia é por ela entendida como caminho de salvação e união com Deus.

um discurso que encontra cidadania nos átrios da vida moderna e pós-moderna, fazendo-se ouvir e dialogando em todos os fóruns.³

Um teólogo é, portanto, alguém que deve viver na fronteira, dirá o Papa em sua carta ao arcebispo. Por um lado, é sempre uma espécie de porta-voz de sua comunidade eclesial, pois fala em nome dela. Mas também tem a função de questionar a fé e de avaliá-la de forma que seja comunicável à compreensão da humanidade de seu tempo. Portanto, um teólogo é alguém aberto, crítico e questionador, que não se esquiva de envolver e integrar a fé (sua e de sua comunidade eclesial) nesse processo.

Um teólogo é, por isso mesmo, alguém que deve ter coragem de questionar a própria fé, maturidade intelectual para assimilar as reflexões de outros teólogos que o antecederam, interpretando-as e reelaborando-as. E também deve ter sensibilidade para ouvir e sentir com a humanidade de hoje. Tudo isso sem abandonar o método científico, que é próprio de todas as ciências e constitui base mínima para uma reflexão rigorosa e séria.

Uma teologia em êxodo: eis o que deseja o Papa e expressa em sua carta. Uma reflexão que — pensada em comunhão com o povo de Deus — tem cada vez mais se aventurado a pensar fora dos limites da instituição, em plena sociedade, inserida no chão da história e da realidade, realizando um serviço que passa pela construção da justiça e da paz, pela análise da cultura e pelo alargamento da solidariedade entre os seres humanos. A indignação para com a presença do mal no mundo, além de ser um motor apropriado para colocar em andamento as engrenagens de uma sociedade mais solidária, é também o combustível de propulsão para uma nova reflexão sobre Deus e seu agir no mundo, uma nova leitura interpretativa da Bíblia e uma nova fonte de espiritualidade.

O Pontífice faz propostas ousadas. Além de convocar a teologia para fora dos gabinetes e enviá-la às fronteiras do mundo e da sociedade, conclama-a a “encarregar-se dos conflitos”. E prossegue: “Não apenas [dos conflitos] que experimentamos dentro da Igreja, mas também daqueles que afetam todo o mundo e que são vividos nas ruas” (Papa Francisco, 2015). Um bom teólogo, portanto, de acordo com o Papa, não é aquele que vive dentro do imaculado e asséptico espaço de seu gabinete, rodeado de livros, computadores e aparelhos de última geração. “Os bons teólogos, como os bons pastores, cheiram a povo e a rua e, com sua reflexão, derramam unguento e vinho nas feridas dos homens” (Papa Francisco, 2015).

3 O Papa Francisco, aliás, tem dito isso em várias ocasiões e a diversos públicos.

Retomando algumas palavras-chave de seu pontificado, Francisco faz votos de que a teologia seja “expressão de uma Igreja que é ‘hospital de campanha’, que vive sua missão de salvação e cura no mundo” (Papa Francisco, 2015). E deseja que seja “porta-voz da misericórdia”, pois esta não é apenas uma atitude pastoral, mas a substância mesma do Evangelho de Jesus. Uma teologia assim concebida, então, não será apenas “*intellectus fidei*” (inteligência da fé), mas, sobretudo — e mais que tudo, como diz o grande teólogo basco-salvadorenho Jon Sobrino —, “*intellectus amoris*” (inteligência do amor) (Sobrino, 1989: 285-303, 1994, 1996, 2008, 2012: 259-275).

Conclusão: o belo risco de pensar o que é humano

Interpretando a alocução do Papa, chega-se à conclusão de que toda teologia é pública, embora nunca deixe de ser confessional e eclesial. E o é no sentido de jamais poder confinar-se a um espaço privado que a impeça de ir ao encontro das grandes questões públicas e procurar responder a elas, em diálogo e interlocução com outras disciplinas e saberes. Ser teólogo não pode levar à instalação em zona de conforto. Ao contrário, pensar e falar de Deus é risco permanente e implica acompanhar os processos culturais, sociais e políticos, especialmente as situações e transições difíceis, como aconselha o Papa Francisco.

Bendito risco esse de ser teólogo, que nos impede, a nós todos e todas que um dia respondemos afirmativamente a essa vocação, tornar-nos “intelectuais sem talento, moralistas sem bondade ou burocratas do sagrado”, como adverte séria e paternalmente Francisco de Roma (Papa Francisco, 2015). Bendito risco esse que nos abre à escuta de uma Palavra que vem de Outro e que não nos fecha sobre nós mesmos, mas nos lança ao mundo e aos outros, em atitude de diálogo constante.

Em suma, a teologia não pode, hoje mais do que nunca, ater-se à sacristia e ao espaço sagrado, mas deve, imperativamente, estar no chamado Átrio dos Gentios. Como no “Átrio dos Gentios” do templo de Jerusalém, construído depois do exílio, durante os anos 20-19 a.C., tem de estar presente em um espaço onde todos podem atravessar sem distinção de cultura, língua ou vocação religiosa, e onde é possível perguntar-se sobre as grandes questões da vida e da sociedade e, assim, chegar mais perto do “Deus único e verdadeiro”.⁴ Ou, como no Areópago de Atenas, onde Paulo de

4 Entre os anos 20-19 a.C., o rei Herodes deu início a uma remodelação do Segundo Templo de Jerusalém, adicionando, além das áreas reservadas ao povo de Israel, um espaço no qual qualquer pessoa pudesse circular livremente e fazer qualquer coisa, desde comprar e vender mercadorias até discutir questões sobre Deus. Esse espaço era conhecido como Átrio dos Gentios, também chamado *Pátio dos Gentios*. O termo gentio,

Tarso citou poetas pagãos para anunciar esse mesmo “Deus desconhecido”, elogiando a profunda religiosidade dos atenienses, que, em seu politeísmo, demonstravam sua sede de Deus (Mendonça, 2014: 391-397). Mas ao mesmo tempo anunciando a encarnação de Deus em Jesus Cristo e dizendo aos perplexos habitantes de Atenas: “vossos poetas já disseram; somos de sua raça” (Mendonça, 2014: 391-397).

Queremos concluir sem citar um teólogo cristão, mas, sim, uma judia. Em todo caso, uma escritora, genial artesã da palavra. Referimo-nos àquela que brilha na constelação de escritoras brasileiras como uma das maiores, senão a maior: Clarice Lispector. Aqui vai uma citação sua, dessa judia fascinada por Deus que não se cansava de olhar e amar sua condição humana e a de seus semelhantes: “Repito por pura alegria de viver: a salvação é pelo risco, sem o qual a vida não vale a pena!” (Lispector, 1992: 237).

A teologia necessita continuar a dialogar com pessoas como Clarice para eximir-se totalmente do risco de ter medo de ser humana.

Referências

AGUIAR, Odílio Alves. *Philosophia ancilla theologiae?*. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 29, n. 1-2, p. 133-144, 1998.

AURÉLIE, Julia. *Pour une refondation de l'humanisme*. Set. 2013. Disponível em: <http://www.kristeva.fr/refondation_revue_des_deux_mondes.html>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SANCHEZ, Wagner Lopes. *Teologia e sociedade: relações, dimensões e valores éticos*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BINGEMER, Maria Clara. Faces e interfaces da sacralidade em um mundo secularizado. In: LIMA, D. N.; TRUDEL, Jacques L. (Org.). *Teologia em diálogo. I Simpósio Teológico Internacional da Unicap*. São Paulo: Paulinas, 2002.

_____. *Teologia e literatura: afinidades e segredos compartilhados*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. *Teologia latino-americana: raízes e ramos*. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____; ANDRADE, P. F. *O Censo e as religiões no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Reflexão, 2012.

BOFF, Clodovis. *Teologia e prática: teologia do político e suas mediações*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CERTEAU, Michel; DOMENACH, Jean Marie. *Le christianisme éclaté*. Paris: Seuil, 1974.

originário do vocábulo latino *gens*, era usado para se referir àqueles que não pertenciam ao povo de Israel, ou seja, os pagãos. Disponível em : <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81trio_dos_Gentios>. Acesso em: 2 mar. 2018.

- COG, Guy; MOUNIER, Emmanuel. *Feu la chrétienté*. Paris: DDB, 2013.
- COLLECTIF DE BOSTON POUR LA SANTÉ DES FEMMES. *Notre corps, nous-mêmes*. Paris: A. Michel, 1980.
- DELUMEAU, Jean. *Le christianisme va-t-il mourir?*. Paris: Hachette, 1977.
- FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- KRISTEVA, Julia. *Au commencement était l'amour*. Paris: Hachette, 1985.
- _____. *Cet incroyable besoin de croire*. Paris: Bayard Jeunesse, 2007.
- _____. *Histoires d'amour*. Paris: Folio, 1985.
- _____. *Le discours de Julia Kristeva à Assise*. 27 out. 2011a. Disponível em: <<http://www.kristeva.fr/assise2011.html>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- _____. *Thérèse mon amour: Sainte Thérèse d'Avila*. Paris: Fayard, 2008.
- _____. *Um novo humanismo em dez princípios*. 30 out. 2011b. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/173noticias/noticias2011/502342-um-novo-humanismo-em-dez-principios-artigo-de-julia-kristeva>>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva, 1984.
- _____. *Por amor às cidades*. São Paulo: Unesp, 1999.
- LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo: crônicas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- MENDONÇA, José Tolentino. *A leitura infinita: a Bíblia e sua interpretação*. São Paulo: Paulinas, 2015.
- _____. Quando o Novo Testamento cita os poetas: um mapa para o presente. *Communio*, ano XXXI, n. 4, p. 391-397, 2014.
- METZ, Johann Baptist. *A fé em história e sociedade: estudos para uma teologia fundamental prática*. São Paulo: Paulinas, 1980.
- _____. *Memoria passionis*. Santander: Sal Terrae, 1999.
- _____. *Mística de olhos abertos*. São Paulo: Paulus, 2013.
- _____. *Teologia política*. São Paulo: La Salle, 1976.
- NUNES, Ruy Afonso Costa. *História da educação na Idade Média*. São Paulo: EPU / Edusp, 1979.
- PAPA FRANCISCO. *Carta ao arcebispo Mario Poli de Buenos Aires, sobre a teologia*. 3 mar. 2015. Disponível em: <<https://observatoriodaevangelizacao.wordpress.com/2015/03/10/carta-do-papa-francisco-sobre-a-teologia/>>. Acesso: 2 mar. 2018.
- RAHNER, Karl. *A antropologia: problema teológico*. São Paulo: Herder, 1968.
- _____. O ouvinte da Palavra. In: _____. *Curso fundamental da fé*. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 37-59.
- RICOEUR, Paul. Entre filosofia e teologia II: nomear Deus. In: RICOEUR, Paul. *Leituras 3: nas fronteiras da filosofia*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 195.

- SALVATORE, Daniel. *Entretien avec Julia Kristeva: oser l'humanisme aujourd'hui!*. 17 set. 2013. Disponível em: <<https://blogs.mediapart.fr/danielsalvatoreschiffer/blog/160913/entretien-avec-julia-kristeva-osser-lhumanisme-aujourd'hui>>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- SOBRINO, Jon. Como fazer teologia: proposta metodológica a partir da realidade salvadorenha e latino-americana. *Perspectiva Teológica*, v. 21, n. 59, p. 285-303, 1989.
- _____. *Fora dos pobres não há salvação: pequenos ensaios utópico-proféticos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- _____. Hacer teología en nuestro tiempo y en nuestro lugar. *Revista Latinoamericana de Teología*, v. 29, n. 87, p. 259-275, 2012.
- _____. *Jesus, o Libertador: a história de Jesus de Nazaré*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O princípio misericórdia: descer da cruz os povos crucificados*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SUSIN, Luis Carlos, O estatuto epistemológico da teologia como ciência da fé e a sua responsabilidade pública no âmbito das ciências e da sociedade pluralista. *Kerygma*, v. 36, n. 153, p. 555-563, 2006.
- TEPEDINO, Ana Maria (Org.). *Teologia: memória, identidade e missão*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.
- ULLMANN, Reinhold Aloysio. *A universidade medieval*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- VÁZQUEZ, Ulpiano Moro SJ. O mistério de Deus e os limites do conhecimento. *Cadernos Magis de Fé e Cultura*, n. 21, 1997.
- _____. Padecer e saber. *Perspectiva Teológica*, v. 48, sup. 1, p. 13-17, 2016.
- VERGER, Jacques. *Homens de saber na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999.
- WIKIPEDIA. Átrio dos Gentios. 14 ago. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81trio_dos_Gentios>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- WOODS, T. E. J. *Como a Igreja Católica construiu a civilização ocidental*. Trad. Élcio Carillo. São Paulo: Quadrante, 2008.
- ZAY, Jean. *Penser un nouvel humanisme européen*. 23 maio 2016. Disponível em: <http://www.kristeva.fr/jean_zay.html>. Acesso em: 2 mar. 2018.

Escansão computacional de estruturas métricas de versificação em *Os sertões*, de Euclides da Cunha

Ricardo Carvalho
Angelo Loula
João Queiroz

Introdução

Consolidou-se, na última década, um importante domínio (ou metadomínio) acadêmico, epistêmica e metodologicamente orientado pela introdução de ferramentas computacionais — *humanidades digitais*. O que apresentamos aqui é um projeto nesse domínio. Trata-se de um sistema — MIVES (*Mining Verse Structure*) — desenvolvido para escansão computacional e identificação de estruturas métricas de versificação em prosa de língua portuguesa. Ele não tem precedentes nos estudos literários¹ e baseia-se no que o poeta, ensaísta e tradutor Augusto de Campos chamou de “leitura versoespectral” (Campos, 2010 [1997]: 14) de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, uma operação de mineração de estruturas de versificação “mal escondidas” sob a prosa de Euclides. Augusto afirma ter sido capaz de revelar “mais de 500 decassílabos no livro, entre sáficos e heroicos, e mais de duas centenas de dodecassílabos” (Campos, 2010 [1997]: 14). MIVES identificou 4.287 estruturas de versificação

1 Diversos sistemas recentemente desenvolvidos em linguística computacional concentram-se na automatização da escansão de poemas em versos metrificados (Mittmann, Wangenheim e Santos, 2016; Plamondon, 2006; Araújo e Mamede, 2002; Gervás, 2000). Nenhum deles, entretanto, foi desenvolvido para escandir automaticamente textos em prosa.

entre decassílabos e dodecassílabos, revelando uma densidade surpreendente de estruturas de versificação na obra de Euclides (48,18% das sentenças de *Os sertões*).

Potencialmente capaz de integrar uma nova agenda de investigação nos estudos literários, MIVES é uma ferramenta computacional dedicada à análise de padrões estruturais fônicos, em diversas escalas de observação, na prosa de língua portuguesa. O sistema pode analisar a distribuição de padrões rítmicos na prosa, de longos períodos históricos a uma obra ou trecho de obra literária, de um autor a um grupo de autores.

Identificação automática de estruturas métricas de versificação

O sistema² foi desenvolvido para identificar sentenças ou trechos de sentenças que apresentam estruturas métricas de versificação. Ele extrai as sentenças do texto, identifica estruturas previamente designadas pelo usuário e fornece diversas formas de visualização dos resultados. O resultado da escansão não é inequívoco, ou independente de contexto. Como se trata de prosa, não há uma clara demarcação do início e fim das estruturas, como encontramos em um poema metrificado. O processamento (Figura 1) tem início com a extração de sentenças de um arquivo de texto. As sentenças são segmentadas em palavras para separação silábica e identificação das tônicas. Em seguida, são submetidas à escansão, que considera variações aceitas de separação. Determina-se, então, se a sentença, ou um trecho dela, tem padrão métrico normativamente aceito. As sentenças metrificadas, e variações, são enviadas a uma interface de visualização, navegação e análise.

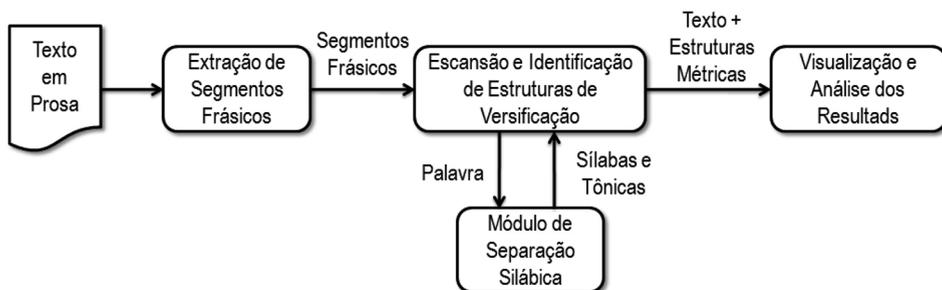


Figura 1 – Etapas de processamento do MIVES.

2 O sistema MIVES está disponível em: <<http://sites.ecomp.uefs.br/lasic/projetos/mives>>.

Extração das sentenças, separação silábica e marcação de sílabas tônicas

A partir da cópia digital de um texto, é realizada a segmentação em sentenças — um segmento frásico na forma de uma sequência de palavras que terminam em um marcador de pontuação. Ele pode ser um ponto de segmento, ou um ponto-final, funcionando como um delimitador para o segmento frásico.

A separação silábica e a marcação de tônicas utilizam um algoritmo desenvolvido por Neto et al. (2015), associado a um dicionário interno do MIVES, para obter melhor desempenho. Segundo Neto et al. (2015), o algoritmo foi testado em um extrato de 10 mil palavras escolhidas aleatoriamente na base de dados do CETENFolha, obtendo uma taxa de acerto de 99,14%. Como o processamento de separação silábica é lento, optamos pelo armazenamento de palavras separadas silabicamente em uma estrutura de dados de dicionário baseado em mapa,³ em que as chaves são organizadas por tabela *hash*,⁴ e armazenado em disco para persistência.⁵ Para obter a separação silábica e a marcação de tônicas, é feita uma busca no dicionário. Caso a palavra não seja encontrada, é executado o algoritmo de Neto et al. (2015), e o resultado é armazenado no dicionário para consultas. Além de otimizar o tempo de processamento, o dicionário é utilizado para armazenar palavras que não são processadas adequadamente pelo algoritmo. Por exemplo, “euforia” deveria ser separada como “eu-fo-ri-a”, e não como “eu-fo-ria”, um resultado obtido pelo algoritmo anterior. Diversas exceções foram incluídas no dicionário do MIVES, e novas palavras podem ser incluídas pelo usuário.

Escansão e identificação das estruturas métricas de versificação

Fenômenos vocálicos intervocabulares (entre palavras), ou intravocabulares (interior da palavra), são considerados, determinando diversas variações aceitas. Em certos casos, resultados de escanções podem coincidir com resultados da separação silábica gramatical, mas essa não é uma norma. Essa etapa da escansão constitui o núcleo do MIVES. Para complementá-la, são considerados fenômenos intravocabu-

3 Um mapa é uma estrutura de dados que mantém uma coleção de chaves associadas a um valor, em pares (chave, valor), em que uma chave ocorre uma única vez.

4 Também conhecida como tabela de espalhamento, é uma estrutura de dados que utiliza chaves associadas a valores e permite consulta rápida de um valor a partir de uma chave.

5 Relaciona-se com o armazenamento de dados de forma não volátil, permitindo que a qualquer tempo essa informação seja recuperada a partir de um dispositivo de processamento de dados autorizado.

lares (crase, sinérese, diérese) e intervocabulares (crase, sinalefa, elisão). Eles cobrem um grande espectro de ocorrências. Existem outros fenômenos que podem afetar a escansão, como aférese, apócope ou síncope, mas são raros e de difícil especificação.

Como afirmamos, a escansão não produz resultados inequívocos. Fenômenos intra e intervocabulares podem ser desconsiderados. A aplicação das regras é decidida pelo leitor e determinada pelo contexto. A busca de estruturas respeita delimitações feitas pelo usuário do sistema, que pode indicar, para cada encontro vocálico, se devem ser aplicadas as regras de fusão ou separação vocálicas. Além disso, o usuário decide o limite dos padrões investigados (contagem total de sílabas), com valores mínimos e máximos. Durante a escansão, as escolhas das regras vocálicas, e os limites de metrificação, indicados pelo usuário, determinam as variações a serem consideradas pelo sistema.

Nesse módulo, o algoritmo de escansão realiza uma análise para identificar possíveis ocorrências de crase, sinérese e diérese. Ao encontrar vogais átonas, iguais e adjacentes, caracterizando uma crase, o algoritmo pode transformar duas sílabas em uma, conforme instruções fornecidas pelo usuário. Os casos de sinérese e diérese também dependem de um conjunto de parâmetros fornecidos pelo usuário. Ele informa que combinações de vogais adjacentes devem ser consideradas, e como essas combinações devem ser utilizadas quando identificadas no interior de uma palavra. Nessa etapa, “É mais um inimigo a suplantar.” torna-se, por exemplo, “É/ mais/ um/ i/ni/mi/go a/ su/plan/tar.”. Como não se produz um resultado inequívoco, o mesmo verso pode ser escandido diferentemente, conforme as configurações estabelecidas pelo usuário. Assim, na busca de estruturas entre 10 e 12 sílabas métricas, e aceitando variações previstas, uma sentença escandida como “Es/ta i/lu/são/ é/ em/pol/gan/te ao/ lon/ge.” (10 sílabas) torna-se “Es/ta/ i/lu/são/ é/ em/pol/gan/te ao/ lon/ge.” (11 sílabas) e “Es/ta/ i/lu/são/ é/ em/pol/gan/te/ ao/ lon/ge.” (12 sílabas).

A busca não está restrita a sentenças completas, podendo ser identificados trechos (iniciais ou finais) de sentenças, conforme decisão do usuário. Para um trecho de início ou final de sentença, sinais de pontuação, como ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências e exclamação, são utilizados como delimitadores. Para a identificação de trechos, as sentenças são escandidas até que se encontre uma estrutura métrica adequada aos limites designados pelo usuário. Só então é verificada a existência de um delimitador para validá-la como um trecho aceitável. Trechos iniciais de sentenças escandidas são considerados válidos se terminados com um dos sinais de pontuação mencionados. Depois de escandidas as sentenças, ou trechos de sentenças, são identificadas aquelas adequadas às estruturas designadas. As versões es-

candidas são associadas às sentenças originais no texto, e o texto processado é enviado para visualização e análise.

Visualização e análise de resultados

Para avaliação dos resultados, foi desenvolvida uma interface de navegação e análise das sentenças e suas escansões, com múltiplas visões dos resultados (Figura 2). As sentenças são destacadas no texto original. Isso permite ao usuário avaliar a sentença identificada, comparando-a com sentenças próximas. Para uma visualização somente das sentenças identificadas, é organizada uma lista na ordem de ocorrência do texto, e escansões associadas.

Além da visualização das sentenças identificadas, a interface gera gráficos dinâmicos da frequência de ocorrência das sentenças, com estruturas métricas, por “trecho” de texto. O texto pode ser fracionado em diferentes quantidades de trechos, cada quantidade tendo aproximadamente o mesmo número de sentenças (métricas ou não). Podem-se obter gráficos que representam as distâncias, ou intervalos, entre as sentenças métricas. Para sentenças que não foram identificadas como métricas, a interface permite que o usuário verifique como foi realizada a escansão, de modo que pode avaliar o motivo da exclusão daquele segmento. Para analisar os resultados por meio de outras ferramentas, podem-se exportar as sentenças encontradas, escandidas e classificadas, e a relação de todas as sentenças (métricas ou não) com a indicação dos metros escandidos.

Figura 2 – Interface de navegação e análise com diagramas dinâmicos de ocorrências.

Resultados

Antes de apresentar os resultados obtidos em *Os sertões*, exibimos um protocolo de validação, para comparar com resultados exibidos de Augusto de Campos (2010 [1997]).

Validação da mineração em prosa

Campos (2010 [1997]: 14) afirma ter encontrado mais de 500 decassílabos e mais de duas centenas de dodecassílabos em *Os sertões*. Mas ele não apresenta uma lista completa das estruturas encontradas. Mapeamos, entre os exemplos de decassílabos e dodecassílabos apresentados por ele, os trechos de início e final de sentença marcados por delimitadores (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências e exclamação), além das sentenças completas. Resultou desse mapeamento uma base de validação formada por 35 sentenças completas, 14 trechos iniciais de sentenças e 35 finais. Os resultados do processamento de *Os sertões* apresentam diversas estruturas não exibidas por Campos. Para comparação, usamos aquelas que estão entre os exemplos mencionados. Das 36 sentenças completas apresentadas por ele, 35 foram identificados pelo MIVES. A única estrutura não identificada pelo sistema foi escandida com métrica superior a 12 sílabas poéticas. A diferença resulta de variações não previstas pelo MIVES, como ecliptse, síncope e apócope.

Vejamos a sentença “Um primor de estatuária modelado em lama.”, escandida por Campos como um dodecassílabo e pelo MIVES como “Um/ pri/**mor**/ de es/ ta/tu/á/ria/ mo/de/**la**/do em/ **la**/ma.”,⁶ com 13 sílabas poéticas. Dois fenômenos intervocabulares foram considerados, entre as palavras “de” e “estatuária” e entre as palavras “modelado” e “em”. Para considerar um dodecassílabo, em “estatuária”, precisaríamos aplicar uma sínese entre a terceira e a quarta sílabas, que não foi aplicada porque o MIVES preserva a autonomia da sílaba tônica que sucede uma vogal.

Para as estruturas métricas que formam inícios de sentenças, foram considerados 14 trechos apresentados por Campos, delimitados por sinais de pontuação. Desses, 11 foram escandidos com metros equivalentes aos apresentados por Campos e três com estruturas com mais de 12 sílabas. Um exemplo de estrutura não escandida, entre 10 e 12 sílabas, é a sentença “Che/**ga**/vam,/ es/tro/pi/**a**/dos,/ da/ jor/**na**/da/ **lon**/ga.”, classificada pelo sistema com 13 sílabas poéticas.

6 Os caracteres em negrito representam as sílabas tônicas.

A predominância de estruturas no fim das sentenças também foi destacada pelo poeta Guilherme de Almeida em artigo publicado originalmente em 1946. De 56 estruturas, delimitadas por sinal de pontuação, 50 foram classificadas entre decassílabos e dodecassílabos. Seis não foram identificadas pelo MIVES porque suas escansões estão fora dos limites previstos, como é o caso de “exuberando floração ridente em meio da desordem tropical.”, que obteve 20 sílabas.

Se consideramos a taxa de identificação de estruturas métricas da base de validação, o MIVES identificou 97,22% das sentenças completas, 78,57% no início de sentenças e 88,57% nos trechos finais. O sistema não obteve escansões entre 10 e 12 sílabas quando exigidas variações fônicas, que são desconsideradas (*e.g.*, ecliptse, síncope e apócope), ou quando possuem grandes estruturas, como no exemplo mencionado de 20 sílabas. Foram identificadas pelo MIVES 4.267 estruturas métricas em *Os sertões*, entre decassílabos e dodecassílabos, um número muito maior do que aquele listado por Augusto de Campos. Há decassílabos e dodecassílabos perfeitos, não apresentados por Campos, como o heroico “Assaltam-no; aferram-no; jugulam-no”, escandido pelo MIVES como “A/ssal/tam/no;/ a/fe/rram/no;/ ju/gu/lam/no.”, e o alexandrino “Empanaram-se todas as vistas, de lágrimas...”, escandido pelo MIVES como “Em/pa/na/ram/se/ to/das/ as/ vis/tas,/ de/ lá/gri/mas...”.

Os sertões de Euclides – resultados

O sistema MIVES foi configurado para identificar sentenças (ou trechos de sentenças) com estruturas deca e dodecassilábicas em *Os sertões*, considerando a possibilidade de existir diferentes padrões rítmicos para um mesmo segmento de texto. Um resumo dos resultados obtidos é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Resumo estatístico descritivo de frequências de estruturas em *Os sertões*

Parâmetros	<i>Os sertões</i>
Total de sentenças processadas	8.564
Sentenças completas com estrutura métrica (total e frequência ⁷)	652 7,61%
Inícios de sentenças com estrutura métrica (total e frequência)	1.746 20,39%
Finais de sentenças com estrutura métrica (total e frequência)	1.728 20,18%

7 Esse valor refere-se à frequência relativa, relativamente ao total de sentenças processadas.

Humanidades em questão

Quantidade de decassílabos (sentenças completas, trechos iniciais e finais)	354 (18,14%) 859 (44,00%) 739 (37,86%) Total: 1.952
Quantidade de dodecassílabos (sentenças completas, trechos iniciais e finais)	360 (15,69%) 854 (37,21%) 1.081 (47,10%) Total: 2.295

Essa tabela exibe uma estatística descritiva de frequências de estruturas, cuja regularidade podemos chamar de “comportamento métrico-versificatório de *Os sertões*”. Ao avaliar a densidade geral de estruturas métricas em relação ao total de sentenças da obra, vemos que 48,18% de *Os sertões* apresentam estruturas métricas, uma densidade surpreendente. Outra propriedade está relacionada com a grande quantidade de estruturas deca e dodecassilábicas. Os resultados observados na Tabela 1 mostram a predominância dessas estruturas em relação ao total das sentenças identificadas. Elas ultrapassam 90% do total das sentenças com estruturas métricas.

Além da estatística de frequência de estruturas métricas, podemos avaliar a distribuição dessas ocorrências ao longo da obra por uma medida de distância (quantidade de sentenças entre uma estrutura métrica e outra), conforme vemos na Tabela 2. As médias e os desvios das distâncias (quantidade de sentenças não métricas entre duas ocorrências de estruturas métricas) indicam que não existe uma regularidade na distribuição de estruturas métricas na obra, com estruturas adjacentes (distância zero) e distantes entre si (alto valor de distância). As distâncias e distribuições são exploradas graficamente na seção seguinte.

Tabela 2 – Distância entre estruturas

Parâmetros	<i>Os sertões</i>
Distância entre sentenças (sentenças, trechos iniciais e finais): média, desvio-padrão, mínimo e máximo	12,63 ± 12,88 (0-82) 4,02 ± 4,54 (0-46) 3,76 ± 4,13 (0-30)

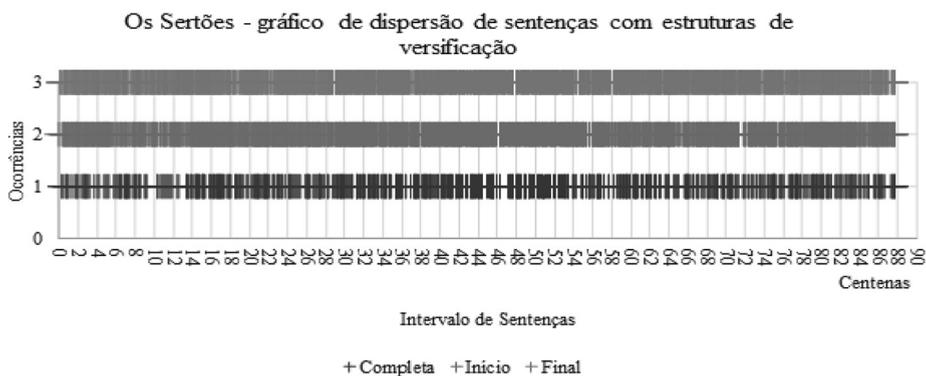
Também avaliamos o posicionamento das tônicas nas estruturas métricas. Foram identificados diversos padrões rítmicos, deca e dodecassilábicos. Entre eles, heroicos/martelos, sáficos e gaita galega (Tabela 3).

Tabela 3 – Padrões rítmicos identificados

Obra	Heroico	Martelo	Sáfico	Gaita galega	Alexandrino
<i>Os sertões</i>	182	125	59	50	220

Potencial analítico de MIVES

Estão entre as informações que podem ser obtidas pelo sistema: identificação de estruturas, frequência absoluta e relativa de ocorrências, valores de distância entre as sentenças e valores de desvio-padrão. Nesta seção, apresentamos outros mecanismos usados para visualização e análise dos resultados. Embora a média das distâncias e dos valores de desvio-padrão, como apresentados na Tabela 1, permita avaliar uma tendência geral da distância entre as estruturas métricas, as estruturas métricas não permitem visualizar a dispersão ou a distribuição ao longo da obra, que são as “regiões da obra” com maior ou menor frequência de estruturas. O gráfico de dispersão (Figura 3) situa as estruturas ao longo da obra. Nesse gráfico, o eixo central horizontal representa a sequência de sentenças na obra — as ocorrências (sentenças com estruturas métricas) correspondem aos marcadores verticais. Áreas de maior concentração de estruturas são representadas por maior densidade de marcadores.

Figura 3 – Gráfico de dispersão de sentenças métricas ao longo de *Os sertões*.

Para quantificar a densidade de ocorrência de sentenças com estruturas, exibimos gráficos que apresentam sua frequência em intervalos de 200 sentenças (Figura 4). O gráfico a seguir (Figura 4) representa a variação contínua da frequência

em intervalos regulares, exibindo regiões do texto com maior e menor incidência de sentenças métricas e sua variação ao longo da obra.

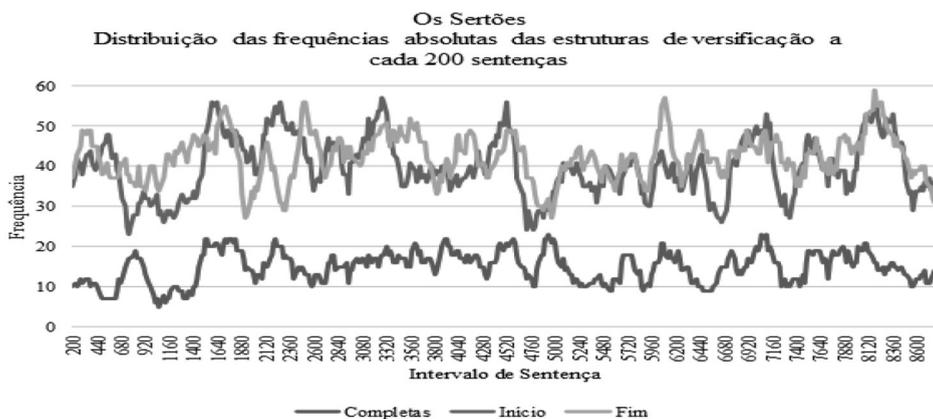


Figura 4 – Distribuição de frequência absoluta de estruturas em intervalos de 200 sentenças em *Os sertões*.

De acordo com o gráfico da Figura 4, são mais incomuns sentenças com estruturas formadas por frases completas ao longo da obra quando comparadas às sentenças com estruturas métricas encontradas em inícios e finais de segmentos frásicos. Além disso, o gráfico indica que a frequência de ocorrências de estruturas métricas não é uniforme. Há regiões com valores mais altos, formando picos, e regiões com baixa frequência, formando vales. O gráfico exibe com precisão o movimento de alternância do fenômeno ao longo da obra.

Conclusão

A prosa não constitui objeto da escansão, em quaisquer de suas modalidades, inclusive literária. Entretanto, alguns estudiosos detiveram-se na identificação de estruturas métricas de versificação na prosa. Em língua portuguesa, são pioneiros os trabalhos dos poetas Guilherme de Almeida e Augusto de Campos. Campos, em *A poética de Os sertões*, um trabalho de 1997 (reeditado em 2010), retoma e amplia o “projeto de prospecção” de Almeida, publicado originalmente em 1946, e revela uma grande quantidade de estruturas deca e dodecassilábicas “mal escondidas” sob a prosa de Euclides da Cunha. Se a revelação de “estruturas métricas de versificação” na prosa literária ainda é um fenômeno virtualmente inexplorado por teóricos e historiadores

da literatura, ele é inédito em linguística computacional. O MIVES (*Mining Verse Structure*) foi desenvolvido para escandir computacionalmente essas estruturas.

Abordamos aqui algumas das vantagens relacionadas com o tratamento computacional desse fenômeno. Vamos detalhar, em trabalhos futuros, os resultados obtidos nas análises de *Os sertões*, comparar com diversas obras de Euclides e com outros autores, seus contemporâneos. Mais ambiciosamente, podemos dizer que MIVES sugere um novo domínio de investigação sobre a prosa literária em língua portuguesa.

Referências

- ALI, Said. *Versificação portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2006.
- ALMEIDA, Guilherme. A poesia d'*Os sertões*. *Diário de São Paulo*, 18 ago. 1946.
- ARAÚJO, Paulo A. M.; MAMEDE, Nuno J. Classificador de poemas. In: CONFERÊNCIA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM ENGENHARIA, ISEL. *Anais...*, Lisboa, dez. 2002.
- CAMPOS, Augusto de; ALMEIDA, Guilherme de. *A poética de Os sertões*. São Paulo: AnnaBlume, 2010 [1997].
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Trê, 1984.
- GERVÁS, Pablo. A logic programming application for the analysis of Spanish verse. In: 1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LOGIC. *Anais...*, 2000. p. 1330-1344.
- JAKOBSON, Roman. *Dialogues*. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- MITTMANN, Adiel; WANGENHEIM, Aldo von; SANTOS, Alckmar Luiz dos. Aoidos: a system for the automatic scansion of poetry written in Portuguese. In: 17th INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTELLIGENT TEXT PROCESSING AND COMPUTATIONAL LINGUISTICS. *Anais...*, 2016.
- NETO, Nelson; ROCHA, Willian; SOUZA, Gleidson. An open-source rule-based syllabification tool for Brazilian Portuguese. *Journal of the Brazilian Computer Society*, Springer, p. 1-10, 2015.
- PLAMONDON, M. R. Virtual verse analysis: analysing patterns in poetry. *Literary and Linguistic Computing*, n. 21, supl. 1, p. 127-141, 2006.
- SPINA, Segismundo. *Manual de versificação românica medieval*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- VAN OOSTENDORP, Marc. Introducing a scansion machine for Dutch poetry and prose. *Loquens*, v. 1, n. 1, p. e002, 2014.

Conhecimento e agir ético: o que você faz com os resultados de sua pesquisa?

Sonia Kramer

“Em que se baseia tua visão de mundo?” quer dizer: com que amplitude e com que densidade de experiência pessoal, de saber vital em torno das coisas e em torno da própria pessoa [...] “O que fazes com a tua visão de mundo” quer dizer: se não somente defende e faz prevalecer sua visão de mundo, ou se também a vive e experimenta segundo pode em qualquer momento... A verdade de uma visão de mundo não se prova nas nuvens, mas na vida vivida: verdadeiro é o que se testemunha. (Buber, 2004: 32)

Todos os que atuam na universidade — professores, pesquisadores, alunos, funcionários — deveríamos ser convocados à reflexão sobre a pergunta de Buber (2004: 32): “o que fazes com a tua visão de mundo?”. Afinal, o que fazemos com nosso conhecimento? Que resposta ética — e, portanto, responsável (Kramer, 2011, 2013) — damos ao mundo e às outras pessoas?

O debate sobre questões éticas — na pesquisa, nas ciências humanas e sociais e, como tal, na pesquisa em educação, com crianças, jovens e adultos — tem estado cada vez mais presente e acirrado no cenário acadêmico e é afetado por questões de todos os campos. Temas referentes à investigação na área médica, por exemplo, relativos a formas alternativas de reprodução *in vitro* ou cirurgias de mudanças de sexo incitam posições e imposições díspares, mesmo em países onde é clara constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado, e geram conflitos no ângulo religioso, político ou econômico.

De outro lado, estão presentes no debate interesses de organizações e instituições que, situadas em instâncias administrativas públicas ou privadas, têm (ou gostariam de ter) maior ou menor visibilidade e transparência de suas práticas, de acordo com o compromisso e responsabilidade que firmam com o conjunto da sociedade. É desse segundo caso que trata o presente capítulo: o da pesquisa nas áreas humanas e sociais e os projetos de educação voltados a crianças e adultos que com elas atuam, e as questões éticas que lhes são pertinentes.

Para refletir sobre o tema, o texto está organizado em dois tempos. O primeiro explicita o ponto de vista da autora sobre educação e pesquisa em educação e focaliza, no âmbito das dinâmicas das humanidades, questões éticas da pesquisa com crianças. O segundo fala de conflitos entre instituições e pesquisadores ao entrar em campo e ao sair. Diante de práticas exigidas pelas instituições relativas à “ética”, o texto indaga: Afinal, onde estamos? O que estamos fazendo com nosso conhecimento? O que fazemos com os resultados de nossas pesquisas? As reflexões circulam ora entre a ética dos pesquisadores e os obstáculos das instituições, ora entre demandas e necessidades das instituições e os limites dos pesquisadores.

Educação e pesquisa

“Só o mundo é feito de ideias verificadas. O espírito humano é feito de ideias tentadas.” Assim se refere Japiassu (1991: 330) aos fenômenos humanos que originam um conceito de cientificidade não emprestado das ciências naturais. As ciências humanas transgridem o conceito de ciência e o critério de “validade universal” como condição de objetividade: o que está em questão não é somente o conceito de homem, mas o conceito de ciência. Além disso, a atividade científica nas humanidades só pode ser entendida como processo histórico. A ausência da historicidade gera não só a busca da objetividade, mas a pretensão de neutralidade, em direção a um suposto modelo científico único.

Defender a neutralidade é, pois, um modo específico de tomar posição, é atitude ética. O descompromisso coincide com um “engajamento indireto”: aceitar a objetividade como valor, entender a verdade como fundada só na razão (e em dada razão), significa desconsiderar os afetos e as condições socioeconômicas e culturais. A ideologia neutralista, persuasiva e moralizante deve ser contraposta ao próprio conceito de objetividade que a orienta.

Mas, se as ciências humanas podem não ser construídas com base nos métodos das ciências naturais, podem prescindir de tais modelos? São as ciências humanas ciências ou conjuntos esfacelados de discursos, inseridas em contextos ideológicos, políticos e culturais? Contra a ilusão e a sedução da neutralidade e da racionalidade científica, como equacionar a tensão entre subjetividade e objetividade? Como compreender o campo do social — e a educação — onde estiver presente o sujeito ativo e criativo? As ciências humanas são humanas?

O conhecimento é ruptura, descontinuidade, provisório, incompleto, inacabado, desvio. As ciências humanas — as humanidades — estão em processo (Japiassu, 1989), sempre em vias de se fazerem. Romper é não mais ver o homem como objeto, mas tomá-lo como ser humano, encontrando a *humanidade do homem-sujeito* das ciências humanas. Ou, como diz Benjamin:

Todo conhecimento deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (Benjamin, 1987b: 264)

Assim também concebo a educação. Como movimento em direção ao conhecer e como prática. A educação é dupla, tensa: visa, de um lado, a conhecer e, de outro, a agir, intervir, mudar. Essa relação tem muitos matizes e tons. Considerada por alguns como dicotômica e, por outros, contraditória no melhor sentido do conto “A igreja do diabo” (Assis, 1883), a educação encontra-se nesse lugar teórico e prático onde importa conhecer o mundo e transformá-lo.

Mas a dimensão de ação responsável, de ato ético (Buber, 2004; Bakhtin, 2010), é específica da natureza da educação ou caracteriza os campos de conhecimento das humanidades? Ainda que crucial, esse não é o foco da presente reflexão. Assumindo o caráter de ação e o compromisso da educação, interessa aqui um voltar-se à pesquisa em educação e a questões éticas na pesquisa, em especial com crianças. É possível que, ao olhar a singularidade, aspectos que afetam outras áreas de pesquisa e atuação possam ser percebidos.

Na prática da pesquisa, questões éticas...

Como a comunidade é a matriz dos valores (*ethos* em grego e *mores* em latim significam *costumes*, quer dizer, normas de conduta estabelecidas pela coletividade), os indivíduos que negam o vínculo que os liga à comunidade são, de fato, pessoas que renegam a ética. (Konder, 2002: 226).

Criar e manter relações de confiança entre pesquisadores e pesquisados exige teoria, ver e escutar o outro, atuar. Essa concepção orienta a pesquisa em educação de diversas abordagens (Amorim, 2002; Freitas, 2002; Freitas, Souza e Kramer, 2003). A linha de pesquisa que desenvolvo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) constrói seu referencial teórico a partir de Walter Benjamin (1987a, 1987b), Mikhail Bakhtin (2010), Lev Vigostki e Martin Buber, cujos conceitos de diálogo, presença e resposta responsável balizam projetos, estratégias, modos de interação. A visão de mundo desses autores fornece a base para pensar a ética da pesquisa nas humanidades e o engajamento pessoal, social e político nas três esferas que constituem a dimensão humana: cognitiva (o conhecimento); estética (a arte, distância par ver); ética (o agir). Trata-se aqui de considerar ao mesmo tempo conhecimento do mundo e reconhecimento, os maiores desafios das ciências humanas e sociais e, como parte delas, a saber, da educação.

Superar uma suposta neutralidade, redefinir critérios de cientificidade e rigor, manter compromisso com o outro e com a produção de conhecimento são o estof dessa abordagem impactada pelas aulas, obras e a presença de Leandro Konder (2002) e Hilton Japiassu (1991), com quem aprendemos que, nas ciências humanas, o objeto é sempre um sujeito que fala.

Alguns dilemas teóricos, metodológicos e éticos afetam pesquisadores: Como contribuir e devolver resultados, evitando que crianças e jovens sofram repercussões do retorno em instituições educacionais que frequentam e estão sendo pesquisadas? Como se calar diante de formas rudes de falar e agir de professores ou gestores com crianças, jovens e adultos (Kramer, 2002, 2009; Silva, Barbosa e Kramer, 2005; Kramer e Santos, 2011)? Essas questões estão presentes na ordem do dia do pesquisador nas humanidades e, por vezes, passaram a ordenar os dias, o cotidiano, o fazer das pesquisas.

Além disso, referenciadas na sociologia da infância (Corsaro, 2005; Sirota, 2006; Delgado e Müller, 2005), muitas pesquisas orientam-se por uma concepção da infância como categoria social e das crianças como atores sociais, sujeitos da história e da cultura. Discutem desafios da ética na pesquisa com crianças, refletem sobre metodologias investigativas e procuram bases teóricas para outros modos de fazer pesquisa que articulem ciência e estética, razão e emoção, fantasia e realidade.

Estudos e artigos acadêmicos evidenciam dilemas éticos: defender a proteção especial de crianças e adolescentes ou excluí-los de benefícios oferecidos pelos avanços em ciência e tecnologia? Estudos recentes nas humanidades analisam formas de participação infantil: as crianças são sujeitos de direitos na legislação, mas são entendidas como sujeitos nas práticas e nas pesquisas? E que cuidados éticos resultam desse reconhecimento das crianças? E quanto à visibilidade e à escuta de crianças e jovens? Ao enfrentar os desafios para construí-la, é indispensável considerar relações de poder entre adultos e crianças, hierarquias protocolares e como contribuem para tal invisibilidade (Fernandes, 2016).

Hoje, para muitos pesquisadores, a etnografia é a metodologia para conhecer crianças. Porém, o princípio teórico e ético de obter consentimento informado na prática junto a crianças pequenas deve discutir tensões e limites entre consentimento e assentimento durante a observação participante (Ferreira, 2010). Situações de assentimento e de recusa de crianças e jovens ao longo da pesquisa evidenciam o processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social da pesquisa que vai sendo construída, bem como de interpretações que são tecidas sobre a pessoa que se pesquisa. Não basta consentir na entrada.

No estudo das crianças pequenas, inúmeras pesquisas destacam a sensibilidade (Cruz, 2008), o movimento da pesquisa que nenhum formulário ou procedimento burocrático consegue captar; a ênfase na ética durante a escuta e em laços de confiança que o pesquisador deve firmar com as crianças (Carvalho e Müller, 2010); bem como os conflitos burocráticos e as restrições impostas para o pesquisador pelas instâncias e instituições em que é feita a pesquisa.

No Brasil, como na maior parte dos países, deve haver aprovação prévia dada por comitês de ética. Isso gera problemas. De um lado, porque o conceito de criança de documentos oficiais e o debate sobre direitos de crianças e jovens interpõem obstáculos; de outro, porque os tempos de método etnográfico a ser usado e de entrada no campo não são sempre coincidentes; e ainda porque fazer imagens das crianças e dos jovens e de seus produtos sofre restrições (Barbosa, 2014). A discussão dessas

tensões é condição para construir uma ética que proteja e afirme a condição de sujeitos de direito das crianças. Na resposta epistemológica, estética e ética da qual somos convocados a dar evidência residem nossa responsividade na pesquisa com crianças e o conhecimento interdisciplinar que constitui o campo dos estudos da infância (Pereira, 2015).

Cuidados teórico-metodológicos e éticos são requisitos para práticas de pesquisa em que as crianças, os jovens e os adultos sejam entendidos como sujeitos, atores, pessoas que precisamos compreender, conhecer, ver e escutar. A pesquisa é aqui entendida, pois, como processo sensível de ação, criação e interação humana, o que ressalta a relevância de se conhecer crianças, adultos e seus contextos: quem são, como vivem, os valores e significados que lhes são atribuídos no contexto investigado, a visão de mundo e de educação das famílias e instituições que frequentam; experiências, afetos, valores, saberes, conceitos e preconceitos (Kramer, 2009; Kramer e Rocha, 2009).

O ponto central é ver e escutar as crianças quando falam de coisas engraçadas e de temas difíceis para os adultos (morte, perda, doença). A escuta precisa estar acurada, porque muitas crianças e jovens calam-se sobre maus-tratos e humilhações que lhes são impostos e situações que lhes são incompreensíveis. Lacunas, evasivas, lágrimas que não escorrem precisam ser entendidas como não ditos carregados de significados.

Nas práticas educacionais e na pesquisa com crianças e jovens, não pode haver lugar nem tempo para a indiferença, o que requer levar em conta o preparo teórico-prático, a entrada no campo e o que é (ou não é) feito na saída. Refiro-me à devolução dos resultados da pesquisa, tema tratado a seguir.

Pesquisa: descoberta ou burocracia para entrar em campo? E para sair?

Diante da Lei está um guardião. Vem um homem do campo e pede para entrar na Lei. Mas o guardião diz-lhe que, por enquanto, não pode autorizar-lhe a entrada. O homem considera e pergunta depois se poderá entrar mais tarde. — “É possível” — diz o guardião. — “Mas não agora!”. O guardião afasta-se então da porta da Lei, aberta como sempre, e o homem curva-se para olhar lá dentro. Ao

ver tal, o guardião ri-se e diz. — “Se tanto te atraí, experimenta entrar, apesar da minha proibição. Contudo, repara, sou forte. E ainda assim sou o último dos guardiões. De sala para sala estão guardiões cada vez mais fortes, de tal modo que não posso sequer suportar o olhar do terceiro depois de mim”. (Franz Kafka)

O que importa na pesquisa em educação? Qual seu tempo, quer dizer, sua história? Fazemos pesquisa em educação para conhecer o mundo e, sobretudo, para transformá-lo. Devolver resultados de pesquisa é, assim o entendo, parte da pesquisa e do dever do pesquisador. Direta ou indiretamente, trata-se de retornar aos pesquisados e à sociedade o fruto do trabalho.

A devolução indireta é mais valorizada pela academia. Seja na forma de escrita de relatórios, textos, livros ou outras publicações e apresentação de trabalhos científicos, muitos são os beneficiados pelos resultados com a leitura e a análise crítica, a circulação em periódicos científicos e de divulgação, influenciando também documentos oficiais, políticas públicas, práticas e a produção de aparatos técnicos.

A devolução direta para aqueles que autorizam o estudo, dão entrevistas, fornecem dados e se oferecem para ser observados e entrevistados não é tão usual na realidade brasileira, e não se observa exigência nesse sentido nas diferentes instituições. Não se faz comum ou frequente a entrega na forma de recomendações escritas, apresentadas e distribuídas para gestores de políticas públicas e para representantes que as definem, aprovam, implementam, ou seja, para responsáveis por órgãos públicos no Executivo, no Judiciário, para parlamentares e para gestores e profissionais de educação de diferentes instituições.

A devolução indireta em publicações e eventos acadêmicos não depende totalmente do pesquisador. Em tempos de produtivismo como o nosso, a competitividade é intensa e agressiva, com incentivo à produção de papéis, por parte tanto das agências de fomento quanto das universidades. Ranqueadas e alinhadas como em um turfê, dessa produção derivam recursos, bolsas, prêmios, inclusão, eliminação. Mas, de todo modo, a devolução indireta decorre mais do esforço árduo (nem sempre bem-sucedido) do pesquisador em divulgar seu trabalho do que de relações institucionais com os pesquisados, sejam sujeitos, sejam instituições.

Contudo, a devolução direta aos pesquisados merece reflexão no contexto de uma ética das humanidades. A autorização para fazer a pesquisa, isto é, o direito de estudar, avaliar, conhecer instituições, políticas, práticas e ação dos profissionais precisa corresponder ao dever de dar a conhecer resultados, problemas, ambiguidades.

Devolver, dar a ler, expor-se é tão relevante quanto fazer o projeto, buscar recursos, estudar a teoria, entrar em campo e colher dados quantitativos, relatos de observação, análise de documentos e políticas. Entregar relatórios para os sujeitos de pesquisa, apresentar e distribuir textos com sugestões a instituições e profissionais pesquisados, secretarias de educação, câmaras de vereadores, assembleia legislativas, sindicatos e partidos políticos: eis o compromisso ético como o entendo, com cuidados e posições que impeçam que crianças e jovens corram ou continuem em risco em suas instituições.

São muitas as situações das quais, com o grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc), busquei devolver resultados. Algumas foram recebidas com delicadeza e elegância, viabilizando interação, diálogo e partilha. Outras se mostraram absurdas, kafkianas, palavra em honra do autor que me tem ajudado ao longo do tempo a enfrentar esses cenários.

Cenários da devolução

Ao longo de minha trajetória de pesquisadora, fui elaborando uma espécie de glossário com os tipos de cenários que a tentativa de devolução direta produziu nos diversos contextos de pesquisa em que atuei. Longe de propor um enquadramento conceitual, esses cenários visam — ao serem expostos aqui — a mobilizar a discussão crítica do que tem ou não tem sido praticado quando se trata de dar retorno a quem contribuiu com a produção do conhecimento.

Até agora, deparei-me com os seguintes cenários: 1) quando a devolução é constitutiva da pesquisa; 2) quando devolver é dever, obrigação; 3) quando a devolução gera constrangimento; 4) quando o silêncio e a omissão impedem a devolução. Em todos eles, o agir ético, o silêncio ou o confronto ficam em foco; 5) exigências só para entrar. Alguns foram vividos na interação, na ação compartilhada e com reciprocidade. Outros são marcados por omissão, descaso e indiferença. Permito-me contextualizá-los nos parágrafos que seguem.

1) A devolução constitutiva da pesquisa resulta de projetos de pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, como são identificados hoje. Trata-se de pesquisas solicitadas ou encomendadas por grupos sociais, associações ou sujeitos que — vivendo em situação de pobreza — necessitam de uma ação consequente de fora, com recursos

materiais e humanos que lhes garantam possibilidades de superação social da marginalidade sofrida e emancipação cultural e política.

2) Um segundo tipo caracteriza-se — assim o aprendi em minha história — por devolução como dever, obrigação. A pesquisa, nesse caso, não é encomendada nem de interesse primeiro dos sujeitos pesquisados, mas compromisso ético-político. Seja à equipe de pesquisadores, seja à equipe de profissionais da instituição que a autorizou, é preciso fazer a devolução, criando condições para implementar seus resultados. Devolver é, assim, responsabilidade: pesquisadores comprometem-se em difundir os resultados e também em dar sugestões a professores, diretores, profissionais das escolas e secretarias. Devolver significa aqui muito para os sujeitos, que são considerados participantes da investigação, colaborando com seu saber e suas dificuldades de conhecimento sobre a escola, os adultos e as crianças.

Entre relações de conflito e desconfiança, delinea-se com clareza o compromisso político e profissional dos atores envolvidos. E, mesmo que haja questionamentos e discordância do pesquisador quanto a práticas observadas, uma postura de respeito e valorização mútua marca essas interações.

Essa forma de devolução aos pesquisados dos resultados, dos estudos realizados é decisão prévia da equipe de pesquisa. Para isso, deve haver condições políticas e pessoais em termos de recursos materiais e de decisões quanto às formas de distribuição do poder nas estratégias da pesquisa e de retorno de seus achados. Relatórios distribuídos com resultados e recomendações da pesquisa, *sites* compartilhando dados sistematizados, apresentações formais são, entre outras formas, modos de assumir o dever de devolver.

3) Há situações, no entanto, nas quais a devolução gera constrangimento e intenso desconforto aos pesquisadores durante o processo de pesquisa e o ato da devolução. Em “Porque Narciso acha feio o que não é espelho”, o registro das observações mostra necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos:

A professora que está no pátio tem feições duras, o rosto amarrado de raiva. Sem motivo aparente, ela se dirige a algumas crianças — *“você não está sabendo brincar”*— e vai colocando cada criança de castigo, sentada no chão de cimento. Frio, tarde chuvosa, seis crianças ficam de castigo sentadas aos pés da professora. Nem a presença da pesquisadora, que ela nunca viu, mas que não tem idade para ser

estagiária, a constrange. Passados dez minutos, a professora libera as crianças uma a uma, dizendo: “*Vê se agora você vai saber brincar*” [...]. Pouco depois, mesma turma, a professora chama as crianças para beberem o leite: “*Ei, menina!*”; “*Psiu*”; “*Ei*”; “*Vem cá*”. “*Você, menina, chama aquela outra para tomar o leite*”. A cena faz lembrar *Abril despedaçado*, o filme. O “*psiu, menina*” incomoda a pesquisadora. (Kramer, 2009: 44-45)

A notação continua: “as três professoras circulam pela escola com suas bolsas penduradas nos ombros para, segundo uma delas, evitar roubos. Como signos, denunciam a escola como lugar de passagem: professoras prontas para ir embora a qualquer momento. Também a pesquisadora, ao transitar, descer ou subir, vê-se nesta condição” (Kramer, 2009: 44-45). Além disso, crianças colocadas de castigo e formas rudes de falar e agir dos professores mostram descaso e indiferença, que, na devolução, foram apresentados e recebidos com constrangimento e desconforto. Não havia como escapar.

4) Não foram poucas as situações em que o silêncio, a ausência, a omissão impedem a devolução. Durante desenvolvimento de um projeto de pesquisa com jovens de 14/15 anos, estudantes de escolas de Ensino Médio (modalidade formação de professores), a longa tentativa de devolução teve desfecho inesperado:

Os resultados foram entregues primeiro às escolas e depois à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro a que as escolas estavam vinculadas. A devolução não seria simples. Os resultados apresentavam um retrato difícil de olhar. [...] Essa pesquisa foi a mais difícil de desenvolver. Estaríamos deixando escapar aspectos positivos? Faltou empatia com os sujeitos pesquisados, um dos mais importantes requisitos da investigação qualitativa? [...] Mas o mais doloroso não foi ver “os erros dos outros”. Não se trata de ressentimento ou acusação. O problema está em que aqueles professores das escolas pesquisadas saíram de Faculdades de Pedagogia ou de Letras; o rosto que vimos, no espelho de suas práticas, foi o nosso. Os achados da pesquisa mostram nossos próprios erros: o que estamos fazendo ou ensinando na formação dos formadores? A fundamentação teórica da pesquisa possibilitou essa visão do outro como parte de nós. Mas também a conjuntura política, o momento

em que a pesquisa foi realizada e o contexto em que se situam as escolas (o estado do Rio de Janeiro) interferiram. Doeu em nós ver a omissão do Estado, a ausência de alternativas dos dirigentes. (Kramer e Oswald, 2001: 207-208)

Mas, no dia marcado para a apresentação e a distribuição dos resultados, em um auditório para 100 pessoas dentro da Secretaria, não havia ninguém no público para assistir. Uma hora depois de esperar diante de um auditório vazio, uma funcionária, perplexa, como nós, informou que a Secretaria tinha se esquecido de enviar os convites.

5) Em 2016, ao iniciarmos a pesquisa “Linguagem e rememoração: as crianças, seus/suas professores/as, suas famílias, suas histórias”, ainda em curso, a demora da Secretaria de Educação em fornecer a autorização atrasou o trabalho de campo e colocou o projeto no centro da disputa político-eleitoral. E uma inusitada apreciação foi emitida pela funcionária da Secretaria: o projeto estava aprovado para ser realizado no ano seguinte. Mas nenhuma instância pública pode opor-se à entrada de pesquisadores. O Ministério Público pode ser acionado em caso de recusa, mas... é isso que queremos? Como fica a relação ética a partir de entraves desse tipo? Todo o debate sobre questões éticas que temos empreendido não fica, assim, distorcido?

Enfim, o que você faz com seu conhecimento?

“Em que se baseia tua visão de mundo?” quer dizer: com que amplitude e com que densidade de experiência pessoal, de saber vital em torno das coisas e em torno da própria pessoa... “O que fazes com a tua visão de mundo”. (Buber, 2004: 36)

O contexto de escrita deste capítulo evidencia exigência burocrática para começar a pesquisa, forte esforço ético de pesquisadores para fazer a investigação e conectar-se com crianças e adultos e nenhuma exigência de instituições, profissionais e órgãos públicos ao sair.

Terá a “ética” sido reduzida ao nome de um formulário com uma autorização para chegar à instituição, ficar e ir embora, deixando pouco e devolvendo quase nada? Tornou-se a “ética” um pedaço de papel sem sentido ético? Cópias dos trabalhos e relatórios não são mais solicitados nem enviados para os sujeitos pesquisados?

Convites aos professores? Contrapartida? Recomendações às práticas e às políticas? As práticas vividas e observadas permitem dizer que ouvir e ver as crianças, durante o processo da pesquisa, pressupõe cuidados éticos, compromisso político e científico de ecoar sua voz, fala, cultura, linguagem, pensamento, crenças e valores. Registros têm também como objetivo superar a invisibilidade em que as crianças muitas vezes são colocadas (Kramer, 2009).

As expressões das crianças, dos jovens e dos adultos devem ser acolhidas com respeito por pesquisadores: riso ou choro; ternura, raiva, medo ou vergonha; cuidado, carinho, respeito. Confiar, compreender, considerar a legitimidade da expressão infantil, conceber as crianças como sujeitos ativos e criativos são princípios éticos da pesquisa, de que advêm práticas, técnicas, modos de interação, formas de autoridade, simpatia e cumplicidade dos pesquisadores diante de maus-tratos, negligência, deboche ou humilhações.

Em todos os casos, a ética do pesquisador deve prevalecer sobre exigências burocráticas e autocráticas de sistemas e instituições na entrada, no processo da pesquisa e na saída. Nossa visão de mundo deve obrigar-nos a devolver as conclusões das pesquisas aos pesquisados, com contribuições, recomendações, sugestões aos adultos, profissionais, instituições e políticas públicas, que devem responder com ações práticas e políticas.

No trabalho direto com as crianças, na gestão de instituições, de órgãos públicos e privados, na formulação de políticas, na concepção, na prática e na finalização de uma pesquisa — diante da lei e de qualquer suposto guardião —, somos todos responsáveis. A indiferença é inaceitável.

Valores éticos capazes de inspirar uma resistência concreta às distorções ideológicas precisam ser propostos a seres humanos concretos, quer dizer, a indivíduos que não abrem mão de seus interesses, que não renunciam facilmente a seus desejos. Esses indivíduos, com suas respectivas singularidades, com seus interesses e desejos pessoais, contribuem para que a grande comunidade a que pertencem possa ser pensada, aproximativamente, em toda a sua concretude, isto é, em toda a riqueza das suas diferenças internas, nas suas contradições. (Konder, 2002: 236)

Referências

- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.
- ASSIS, Machado de. *Histórias sem data*. 1. ed. Rio de Janeiro, 1883.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: João e Pedro, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- _____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- BUBER, M. Formación y cosmovisión. In: _____. *El camino de ser humano y otros escritos*. Salamanca: Imprenta Kadmos, 2004.
- CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORSARO, W. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELGADO, A. C. Coll; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.
- FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 759, 2016.
- FERREIRA, M. “– Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Repositório aberto da Universidade do Porto, 2010. p. 151-182.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- _____; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- JAPIASSU, H. *As paixões da ciência*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.
- _____. *Psicanálise: ciência ou contraciência?*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 29-46.
- _____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

- _____. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: _____; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 309-329.
- _____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- _____; OSWALD, M. L. (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____; ROCHA, E. *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2009.
- _____; SANTOS, T. R. L. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2011. p. 17-36.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. *Educação infantil & formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.
- PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.
- SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 1, 2005.
- SIROTA, R. (Org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

Mapeando as humanidades na Universidade Nova: o caso da Universidade Federal do ABC¹

Gerardo Silva

As diretrizes curriculares da Universidade Nova, que se constituíram em um marco institucional para o início de profundas mudanças no ensino superior no Brasil, em particular para as universidades que foram criadas a partir de 2005, veio ampliar a discussão, até então focada na ampliação do número de vagas e na democratização do acesso (embora esses assuntos fossem essenciais). Tratava-se, com efeito, de aproveitar a oportunidade para debater a própria oferta de cursos universitários e sua adequação a uma demanda em processo de transformação, sobretudo no que diz respeito à sua integração à sociedade do conhecimento, isto é, a uma forma de produção social de ativos econômicos, culturais e políticos que excede em muito as formas tradicionais de produção de valor no mundo industrial (Unesco, 2005). O diagnóstico era (e continua sendo) que, sem esse processo de adequação, o ensino público superior brasileiro ficaria ainda mais defasado em sua capacidade de responder aos novos desafios da sociedade do século XXI. Nesse contexto, a Universidade Federal do ABC (UFABC) foi criada em 26 de julho de 2005, e seus cursos começaram em fevereiro de 2007, já organizados sob as novas diretrizes.

O projeto da Universidade Nova é inspirado em vários dos preceitos contidos nos acordos ou processo de Bolonha (Itália), assinado em 1999 com o intuito de consolidar um modelo unificado de educação superior no âmbito da União Europeia

¹ Agradeço a Leonora Corsini e a Marcus Vinicius Casasco os comentários e as sugestões feitos ao texto. Outrossim, é importante esclarecer que este não representa uma perspectiva institucional do assunto, apenas do autor.

(UE).² Como sabemos, além da padronização, os acordos preveem incentivos à mobilidade acadêmica internacional, principalmente entre os Estados-membros da UE, para efeitos de integração dos respectivos sistemas de ensino. Basicamente, os acordos estabelecem que tais sistemas poderiam ser compatibilizados a partir da adoção de dois ciclos principais: um primeiro ciclo de qualificação e formação profissional de três anos ou mais; e um segundo ciclo de obtenção de diplomas de mestrado e doutorado. Propõe-se também a adoção de um sistema unificado de créditos, de modo que a oferta de educação universitária para o aluno possa ser flexível e ampliada para outros países e sistemas, incluindo a possibilidade de reconhecimento de créditos obtidos em instituições não universitárias, quando parceiras ou vinculadas ao ensino superior. Cabe assinalar que, embora a maioria dos países da UE tenham aderido ao processo de unificação, ele ainda se encontra em construção e não está isento de críticas e problemas.³

No Brasil, na esteira do debate suscitado pelos acordos de Bolonha, considerou-se que seria mais conveniente a separação em três ciclos ou níveis, em vez de dois: a) um ciclo de estudos gerais e introdutórios, com duração ideal de três anos; b) um ciclo de formação profissional, seja nas carreiras tradicionais, seja em novos cursos adaptados às novas demandas da sociedade e do mercado; e c) um ciclo de mestrado ou doutorado de acordo com a normativa vigente (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes]) (Costa, 2014). Entre as novidades dessa proposta (ou adaptação), destaca-se, evidentemente, a divisão entre os dois ciclos da formação profissional, em particular o primeiro ciclo de formação geral. Duas constatações justificariam a conveniência desse primeiro ciclo: a) a constatação de que o aluno que ingressa no sistema universitário não tem claramente definida sua vocação profissional, precisando adaptar-se a um sistema que lhe impõe desde o primeiro dia a definição de uma carreira e gerando problemas de evasão; b) a necessidade de o aluno receber uma formação básica universitária abrangente (científica, tecnológica, humanística) e, sobretudo, interdisciplinar, antes de prosseguir em seus estudos ou mesmo entrar no mercado de trabalho — ou, inclusive, entrar no mercado de trabalho para prosseguir nos estudos. Esse ciclo, acreditado como um título universitário

2 Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/declaracaodebolonhaportugues.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

3 As críticas aos acordos de Bolonha são de diversa índole, indo desde o questionamento pela possível perda das diferentes tradições universitárias europeias até a crítica da aplicação de um modelo único orientado para o mercado (e não para a formação abrangente e universalista que orienta as universidades do velho continente desde os albores do Iluminismo). Para uma perspectiva bastante crítica focada no caso brasileiro, ver Bianchetti (2015).

rio pleno, é chamado de Bacharelado Interdisciplinar (BI) (Universidade Federal da Bahia, 2007; Ministério da Educação, 2010).

Os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) da Universidade Federal do ABC (UFABC) e a oferta acadêmica pós-BIs

A UFABC, sediada na Região Metropolitana de São Paulo, nos municípios de Santo André e São Bernardo, foi pioneira na implementação dessa reorganização do currículo universitário no Brasil. Na verdade, pelo fato de ser uma universidade nova, criada no âmbito do Reuni, dispunha das condições para assumir plenamente o desafio de inovar. Coube ao professor Luis Bevilacqua, como presidente do Comitê de Implantação da Universidade Federal do ABC e posteriormente como seu reitor, conduzir o processo de organização institucional e desenho pedagógico dos cursos que fariam parte de sua estrutura curricular. Assim, decidiu-se dar início aos processos formativos a partir de dois BIs: o Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BC&T) e o Bacharelado em Ciências & Humanidades (BC&H). Por sua vez, ambos os BIs constituiriam o ciclo básico para a continuidade dos estudos profissionalizantes, a saber:

BC&T	BC&H
<p>Bacharelados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Biológicas • Ciência da Computação • Física • Matemática • Química • Neurociência <p>Licenciaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Biológicas • Física • Matemática • Química <p>Engenharias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiental e Urbana • Energia • Informação • Instrumentação, Automação e Robótica • Materiais • Aeroespacial • Biomédica • Gestão 	<p>Bacharelados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Econômicas • Filosofia • Planejamento Territorial • Políticas Públicas • Relações Internacionais <p>Licenciaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia

Cabe ressaltar que esse é o mapa da oferta atual de cursos, que foi sendo ampliada progressivamente e por etapas. Com respeito a cada um dos perfis dos BIs, de

acordo com a informação institucional, o BC&T “estimula, propicia e desencadeia processos de aprendizagem contínua na vida profissional e acadêmica”, vinculados ao desenvolvimento científico e tecnológico, enquanto o BC&H o faz em torno da “aquisição de habilidades que permitam ao educando se expressar como um ser que pensa e que tem no pensamento a inspiração para todas as suas formas de conduta”.⁴ Em termos de conteúdo, os BIs dividem a oferta de disciplinas em: obrigatórias, de opção limitada e livres. São disciplinas obrigatórias comuns para ambos os cursos: Estrutura da Matéria; Bases Matemáticas; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Estrutura e Dinâmica Social; Evolução e Diversidade dos Seres Vivos; Bases Computacionais da Ciência; Bases Conceituais da Energia; Bases Epistemológicas da Ciência Moderna; e Introdução à Probabilidade e à Estatística. Considera-se esse conjunto de matérias obrigatórias o núcleo duro da formação interdisciplinar dos BIs.

No caso específico do BC&H, que interessa mais para nossa reflexão neste capítulo, a formação original (do projeto pedagógico vigente desde 2010 até 2015) seria completada com as seguintes disciplinas obrigatórias: Desenvolvimento e Sustentabilidade; Estado e Relações de Poder; Conhecimento e Ética; Teorias da Justiça; História das Relações Internacionais; Identidade e Cultura; Introdução à Economia; Problemas Metodológicos nas Ciências Sociais; Nascimento e Desenvolvimento da Ciência Moderna; Pensamento Crítico; Pensamento Econômico; Temas e Problemas em Filosofia; Território e Sociedade; e Projeto Dirigido. Alguns ajustes na matriz curricular, aos quais voltaremos posteriormente, foram realizados na revisão do projeto pedagógico em 2015. Observe-se que, já a partir do segundo ano, os alunos poderão completar a grade com as disciplinas obrigatórias dos cursos pós-BIs, os quais, por sua vez, reconhecem as disciplinas obrigatórias do BC&H como parte de sua grade curricular. Embora não seja obrigatório finalizar o BC&H para começar um curso pós-BI, é obrigatório tê-lo finalizado antes da obtenção do diploma na carreira escolhida.

Algumas observações precisam ser feitas para completar o quadro esquemático ora apresentado sobre o projeto pedagógico da UFABC. Em primeiro lugar, não existem requisitos para as disciplinas. A restrição é apenas a organização de uma “grade ideal”, que estabelece quando elas serão ofertadas. Fora isso, cada aluno organiza sua grade de modo livre, de acordo com seu ritmo e interesses — o que não deixa de gerar problemas tanto na capacidade dos alunos de objetivar e otimizar seu percurso universitário quanto na organização da oferta das disciplinas por parte da institui-

4 Ver graduação/cursos no próprio *site* da UFABC. Disponível em: <www.ufabc.edu.br>.

ção. Em segundo lugar, o regime das disciplinas é quadrimestral, ou seja, a oferta de matérias divide-se em três períodos acadêmicos ao longo do ano. Na grade ideal, portanto, o aluno completaria por volta de 15 disciplinas a cada 12 meses (trata-se de uma conta aproximada, posto que as disciplinas têm diferentes quantidades de créditos, segundo a carga horária e o peso das atividades práticas). Em terceiro lugar, os professores são alocados nas disciplinas a partir dos cursos pós-BIs. Em termos gerais, não existem na UFABC professores que tenham prestado concurso para uma matéria específica, mas por área de conhecimento. Assim, em algumas disciplinas, podemos encontrar superposições de conteúdo e um alto grau de rotatividade entre os professores.

Last but not least, a UFABC tem diversos programas de pós-graduação com alto grau de correspondência com a oferta acadêmica de graduação — diga-se de passagem, nada impede que os diplomados dos BIs acessem diretamente os cursos de pós-graduação. Os programas são de três tipos: a) Mestrado e Doutorado Acadêmico; b) Mestrado Profissional; e c) Doutorado Acadêmico Industrial (DAI). Na área das humanidades ou das ciências sociais, a oferta é a seguinte: Ciências Humanas e Sociais (Mestrado e Doutorado); Economia (Mestrado); Filosofia (Mestrado); Planejamento e Gestão do Território (Mestrado e Doutorado); Políticas Públicas (Mestrado); e Economia Política Mundial (Mestrado e Doutorado). Também existe um Mestrado Profissional em Filosofia. Diferentemente do desenho inovador que pauta os cursos de graduação, a pós-graduação segue estritamente as normas da Capes, tanto no que se refere à validação nos respectivos comitês científicos quanto aos critérios de avaliação.

Mapeando as humanidades na UFABC

Mapear as humanidades na UFABC e, por extensão, na Universidade Nova exige uma definição mínima do que seja o campo das humanidades. Por um lado, em uma definição mais estrita, poderíamos afirmar que as disciplinas das humanidades pautam-se por critérios mais hermenêuticos do que científicos na produção de conhecimento, o que deixaria de fora, em boa medida, as ciências sociais. Assim, disciplinas como filosofia, literatura, história, religião e direito, podendo incluir também áreas da comunicação e da linguagem, seriam distinguidas de outras mais positivistas, como a ciência política, a sociologia e a antropologia — embora a tradição hermenêutica perpassasse também esses ramos do conhecimento. Já em uma definição ampla, mais acorde com os tempos atuais, o campo das humanidades reuniria tan-

to as primeiras quanto as segundas. É essa a definição que adotaremos aqui. Nesse sentido, a primeira observação de caráter geral que pode ser feita é a de que a única disciplina tradicional do campo das humanidades que faz parte do projeto pedagógico da UFABC é filosofia.

A segunda observação que pode ser feita e que, a meu ver, caracteriza bastante bem a perspectiva das humanidades na UFABC é o fato de estas serem instituídas e/ou institucionalizadas como ciências sociais aplicadas. Como sabemos, ou como podemos intuir, as ciências sociais aplicadas destacam-se mais por seu valor instrumental do que especulativo ou reflexivo. São os fenômenos específicos aos quais se dirigem ou os problemas que resolvem que interessam ao caráter aplicado das ciências humanas. Assim, a oferta de cursos pós-BC&H, como Economia, Políticas Públicas, Planejamento Territorial e Relações Internacionais, não faz senão corroborar esse entendimento. Isso teve a grande vantagem de poder reunir um corpo de professores com as mais variadas procedências e formações, o que constitui um dos principais ativos da UFABC — inclusive em termos de consecução de seu caráter interdisciplinar. Mas, por outro lado, há a dificuldade do debate em torno dos fundamentos das ciências sociais, daquilo que tradicionalmente constitui cada campo disciplinar e torna-o objeto de reflexão e de autorreflexão.⁵

Uma terceira e última observação, de caráter geral, diz respeito ao lugar institucional das humanidades ou ciências sociais aplicadas dentro da universidade. Em seu desenho institucional, a UFABC organiza a gestão dos cursos de graduação em torno de três centros: Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC); Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH); e Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS). Corresponde ao último a gestão da maioria dos cursos pós-BC&H, com exceção de filosofia, que se encontra no âmbito do CCNH. Por sua vez, também faz parte do CECS o conjunto das engenharias: Ambiental e Urbana; Energia; Informação; Automação e Robótica; Materiais; Aeroespacial; Biomédica; e Gestão. Ou seja, as ciências sociais aplicadas encontram-se em posição minoritária com respeito aos outros cursos, que, embora tenham importantes diferenças, tendem a convergir em sua perspectiva institucional. Considerando, por exemplo, as representações no âmbito do CECS, as engenharias contam com uma força de 346 professores, contra 104 das ciências sociais aplicadas (sem considerar os professores de filosofia, que, como foi dito, pertencem a outro Centro). Nada

5 Este talvez seja um dos principais desafios das humanidades na UFABC: existe a necessidade de fundamentos para as ciências sociais aplicadas? E, caso haja, que tipo de fundamentos deveria ser almejado?

impede, entretanto, que isso venha a mudar no futuro, com a ampliação da oferta de cursos das humanidades.⁶

Voltando ao BC&H, podemos auferir do projeto pedagógico as seguintes diretrizes:

- o BC&H é um curso generalista, pois não educa somente para o mercado de trabalho, mas para a vida na sociedade do conhecimento;
- a formação no BC&H inclui conteúdos de ciências naturais, ciências formais, ciências sociais e filosofia;
- o Projeto Político-pedagógico do BC&H é construído a partir de uma interpretação específica do ato de educar como atividade intrinsecamente voltada para o ato de refletir. Trata-se, portanto, de um projeto construído a partir de uma decisão por fundar-se, preferencialmente, na pedagogia da reflexão. Assim, importa, mais do que interferir no mundo, pensar sobre ele e afirmar a necessidade da intervenção reflexiva sobre a realidade;
- a matriz curricular e suas disciplinas (obrigatórias, de opção limitada e livres) são expressão dos subeixos dos eixos em que a UFABC organiza o conhecimento (Estrutura da Matéria; Energia, Processos de Transformação; Comunicação e Informação; Representação e Simulação; e Humanidades), com especial referência ao eixo de Humanidades. Os subeixos do eixo de Humanidades são: (1) Estado; (2) Sociedade e Mercado; (3) Pensamento, Expressão e Significado; (4) Espaço, Cultura e Temporalidade; e (5) Ciência, Tecnologia e Inovação (não são as disciplinas que importam em termos de experiências pedagógicas, mas, sim, os subeixos).

Na prática, o desenvolvimento da matriz curricular do BCH&H ainda precisa de ajustes. Por um lado, a divisão por subeixos do conhecimento não é evidente. Em geral, os professores são alocados por disciplina, muitas vezes sem uma perspectiva clara do contexto no qual seu trabalho se insere. O fato de os professores serem selecionados pela via dos pós-BIs e depois alocados em disciplina específicas do BC&H explica em parte essa situação, que, no limite, tende à fragmentação dos conteúdos. Por outro lado, há a dificuldade de assumir o BC&H como uma formação plena, isto é, como um ciclo completo de estudos, independente dos pós-BIs. O que predomina, pelo contrário, é o entendimento de o curso ser porta de entrada para estes

6 O que poderia implicar, inclusive, a criação de um Centro específico para as humanidades e as ciências sociais.

últimos, e o que se busca é que essa passagem seja o mais eficiente possível para os próprios alunos em função de sua escolha posterior. Com isso, a própria consistência do BC&H se vê afetada, uma vez que seu valor formativo é depositado em outra instância do percurso acadêmico dentro da universidade, e não no curso em si.

Em 2015, foram realizados alguns ajustes no projeto pedagógico original. Algumas disciplinas obrigatórias foram substituídas ou retiradas da matriz curricular, outras foram introduzidas. Conhecimento e Ética, por exemplo, foi substituída por Estudos Étnico-raciais; Teorias da Justiça foi transformada em Ética e Justiça; Problemas Metodológicos das Ciências Sociais foi transformada em Introdução às Humanidades e às Ciências Sociais; Projeto Dirigido foi transformado em Práticas em Ciências e Humanidades; e foi introduzida a disciplina Interpretações do Brasil, que não existia na matriz anterior. Ao todo, pode-se afirmar que essas mudanças, embora limitadas e parciais, trouxeram ganhos para o curso, no sentido da afirmação das humanidades dentro dele e da universidade. Contudo, as dúvidas com relação ao perfil do curso e os questionamentos sobre suas habilitações ainda persistem. Uma pesquisa sobre os egressos do BC&H está para ser feita, o que seguramente aportará informação sobre o vínculo com o mercado de trabalho, para além dos BIs. Entretanto, por se tratar de uma experiência nova e muito recente, é provável que outros ajustes venham a ser realizados. Ainda há bastante espaço para isso.

Esse mapeamento das humanidades na UFABC não estaria completo sem considerar a oferta de pós-graduação *stricto sensu*. Como dissemos, os cursos de pós-graduação pautam-se pelas exigências da Capes. Também eles acompanham os cursos pós-BIs: Filosofia (Mestrado); Políticas Públicas (Mestrado); Economia (Mestrado); Planejamento e Gestão do Território (Mestrado e Doutorado); e Relações Internacionais (Mestrado e Doutorado em Economia Política Mundial). O único programa de pós-graduação que foge a essa regra é o de Ciências Humanas e Sociais (Mestrado e Doutorado). A relevância desse curso no contexto da UFABC é a de permitir que pesquisas possam ser desenvolvidas aquém e além do escopo das ciências sociais aplicadas. É interessante constatar que ele é almejado por alunos do BC&H que não encontram na oferta pós-BI um projeto adequado a suas inquietações e/ou expectativas, o que estaria indicando também que existe no BC&H uma demanda reprimida pelas ciências sociais. Talvez o próximo curso pós-BI nessa área deva ser este: uma graduação em ciências humanas e sociais — tal como aconteceu, por exemplo, com o Bacharelado em Planejamento Territorial, que foi, primeiramente, um programa de pós-graduação e depois de graduação.

As humanidades na UFABC: uma avaliação geral (à guisa de conclusão)

A UFABC foi pioneira na implementação das diretrizes da Universidade Nova. Nesse sentido, muitos dos desafios colocados ao projeto inicial ainda estão em aberto, podendo ser avaliados apenas parcialmente. Há, certamente, várias conquistas: a política de cotas (tanto raciais quanto para estudantes provenientes da escola pública, para os quais são reservadas 50% das vagas); as bolsas de pesquisa (PDPD, Pibic, Pibic-AF, JTC, Pibiti, Picme), que têm proporcionado ao aluno a possibilidade de se inserir em grupos e/ou projetos de pesquisa científica desde seu ingresso na universidade; a recente introdução nos currículos acadêmicos dos bacharelados em Relações Internacionais, Economia, Planejamento Territorial e Políticas Públicas da disciplina Relações Étnico-raciais; e, sobretudo, o processo de internacionalização, que tem alcançado excelentes resultados em *rankings* universitários nacionais e internacionais. Além do mais, a presença sistemática de pesquisadores da UFABC em diversos eventos e foros nacionais e internacionais tem trazido como consequência um reconhecimento institucional bastante significativo, por parte da comunidade acadêmica brasileira, para uma universidade “sem tradição”.

No que diz respeito às humanidades dentro da UFABC, ainda temos grandes desafios. Embora advogando pela consolidação da área das humanidades nessa universidade pela incorporação de cursos pós-Bis, como arte e literatura (além de filosofia), o professor da casa, Luis Peluso, assinalava, em uma breve, porém oportuna, contribuição a esse assunto que era preciso saber avançar por etapas, isto é, conter as expectativas do núcleo inicial de cursos pós-BC&H, considerados por ele como uma conquista, para poder avaliar, reunir forças e determinar os rumos a seguir para consolidar essa oferta.⁷ Acreditamos ter sido esse o espírito deste nosso aporte sobre as humanidades na UFABC. Seis anos após a contribuição do professor Peluso (que data de 2011), constatamos que a presença das humanidades, como ciências sociais aplicadas, tem se ampliado dentro da universidade e ganhado fôlego suficiente para pensar os próximos passos. Alguns deles foram apontados ao longo do capítulo. Mas o problema maior, atualmente, é a conjuntura política (e os cortes orçamentários), que, fora os ajustes internos dos projetos pedagógicos, não permitem pensar uma pauta mais ambiciosa.

⁷ Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/artigos/ciencias-sociais-e-humanidades-sucesso-e-desafios-na-ufabc-891>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Gostaríamos de finalizar com uma consideração a respeito do papel das humanidades na sociedade do conhecimento. No relatório da Unesco (2005) sobre a sociedade do conhecimento, no qual são estabelecidos alguns parâmetros que norteiam seu potencial de desenvolvimento, também é levantado o problema da “excessiva comoditização do conhecimento”. Concretamente, o relatório avança a seguinte pergunta: “Em uma economia na qual o foco é o conhecimento científico e tecnológico, qual o papel que vão jogar certas formas de conhecimento local ou indígenas?” (Unesco, 2005: 22). Observem-se nessas colocações a aceitação de certo grau de comoditização na produção do conhecimento e, sobretudo, a prevalência de seu caráter científico e tecnológico. Desse ponto de vista, a ênfase nas ciências sociais aplicadas parece ser mais condizente com os pressupostos da sociedade do conhecimento do que as ciências sociais ou as humanidades. Assim, seria possível afirmar que muitas das questões que atravessam a definição de um perfil para as humanidades na UFABC, e para a Universidade Nova de modo geral, são também questões que estão colocadas para a sociedade como um todo.

Referências

- BIANCHETTI, Lucídio. *O processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- COSTA, Rainer Marinho da. Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para o ensino superior privado no Brasil. *Ensino Superior/Unicamp*, 25 jun. 2014. Disponível em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/processo-de-bolonha-bacharelado-interdisciplinar-e-algumas-implicacoes-para-o-ensino-superior-privado-no-brasil>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- UNESCO. *Towards knowledge societies. Unesco World Report*. Paris, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia: termo de referência*. Salvador, 2007. Disponível em: <<https://cpa.ufba.br/node/37>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Sobre os autores

Angelo Loula é doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2011) e mestre em Engenharia Elétrica também pela Unicamp (2004), com pesquisas em inteligência artificial. É graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2000) e em Processamento de Dados pela Faculdade Ruy Barbosa (1997). Atualmente, é professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando na graduação em Engenharia de Computação e no mestrado em Ciência da Computação. Tem experiência na área de engenharia e ciência da computação, com ênfase em inteligência artificial, atuando em pesquisa principalmente nos seguintes temas: cognição artificial, sistemas cognitivos, incluindo representação e comunicação, jogos eletrônicos educativos, mineração de dados e textos, aprendizado de máquina e aplicações interdisciplinares da computação.

Edgar Lyra é doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (2003), onde se fixou como professor do quadro principal e responde, desde 2012, pela coordenação do curso de graduação em Filosofia. Concentra sua pesquisa em problemas éticos, políticos e pedagógicos ligados à atual hegemonia tecnológica e seus efeitos ambientais, trabalhando principalmente com os autores Martin Heidegger e Hannah Arendt. Ocupa-se ainda da formação de professores capazes de lidar com as demandas da era técnica, dedicando-se ao estudo da retórica com intenções político-pedagógicas. Criou e lidera, desde 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Tecnologia, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Eneida Maria de Souza é doutora em Literatura Comparada pela Université Paris VII. Professora titular e emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é Pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É autora de *A pedra mágica do discurso* (sobre *Macunaíma*) (1999 [1988]); *Traço crítico* (1994); *O século de Borges* (1999); *Crítica cult* (2001); *Tempo de*

pós-crítica (2007); *Pedro Nava: o risco da memória* (2004); *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica* (2011); e *Modernidade toda prosa*, em coautoria com Marília Rothier Cardoso (2014). Organizou *Correspondência: Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa*, que ganhou o prêmio Jabuti 2011.

Fabio Akcelrud Durão é doutor pela Duke University, onde estudou com Frank Lentricchia e Fredric Jameson. Formou-se *magna cum laude* em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e obteve o mestrado em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor livre-docente do Departamento de Teoria Literária da Unicamp. É autor de *O que é crítica literária?* (Parábola/Nankin, 2016); *Essays Brazilian* (Global South Press, 2016); *Fragments reunidos* (Nankin, 2015); *Modernism and coherence* (Peter Lang, 2008); e *Teoria (literária) americana* (Autores Associados, 2011). Coeditou, entre outros, *Modernism group dynamics: the politics and poetics of friendship* (Cambridge Scholars Publishing, 2008), e organizou *Culture industry today* (Cambridge Scholars Publishing, 2010). Editor-associado da revista *Alea*, publicou diversos artigos no Brasil e no exterior, em periódicos como *Critique*, *Cultural Critique*, *Luso-Brazilian Review*, *Parallax*, *The Brooklyn Rail* e *Wasafiri*. Seus interesses de pesquisa incluem a Escola de Frankfurt, o modernismo de língua inglesa e a teoria crítica brasileira. De 2014 a 2016, foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Foi, até 2018, membro do Comitê de Assessoramento (CA) da área de Letras do CNPq.

Frederik Stjernfelt é professor de semiótica, história intelectual e teoria de ciência na Universidade de Aalborg, Dinamarca. Dirige o projeto do *Humanomics*. Entre suas publicações internacionais, estão: *Diagrammatology: investigations on the borderline of phenomenology, ontology, and semiotics* (Springer, 2007); *Natural propositions: the actuality of Peirce's doctrine of disigns* (Docent Press, 2014); e *The democratic contradictions of multiculturalism* (em coautoria com Jens-Martin Eriksen. Telos Press, 2012). É membro da Academia Real de Ciência e Literatura.

Gerardo Silva é doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj/Ucam) (2007), mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1997) e graduado em Geografia pela Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina, 1986). Fez o pós-doutorado no Departamento de Ciência Política da Universidade de Quebec, em Montreal (Canadá, 2014). Atualmente, é professor da área de Planejamento e Gestão do Território da Universidade Federal do ABC (UFABC), tanto na graduação quanto na pós-graduação.

João Queiroz é professor no Instituto de Artes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É diretor do Iconicity Research Group, membro do Linnaeus University Centre for Intermedial and Multimodal Studies, Vaxjo (Suécia), e pesquisador-associado ao Linguistics and Language Practice Department, University of the Free State (África de Sul). Seus principais interesses incluem semiótica cognitiva, pragmatismo e estudos de intermedialidade.

Jonas Grønvaad é doutorando no Humanomics Research Center, no Departamento de Comunicação e Psicologia, da Aalborg University Copenhagen. É mestre em Sociologia pela Universidade de Copenhague. Sua pesquisa concentra-se na produção de conhecimento, nas elites políticas e no papel da ciência e da *expertise* em políticas públicas e governança. Em seu trabalho atual, também explora diferentes estratégias empíricas para estudar ciência e política, como análise de redes sociais, mineração de texto e análise de correspondência múltipla.

Júlio Cesar Valladão Diniz é doutor em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi diretor do Departamento de Letras, do qual é professor-associado na área de estudos de literatura. Atualmente, exerce a função de decano do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH). Realiza consultorias e coordena projetos para instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGs) e empresas. Publicou inúmeros artigos, ensaios e livros no Brasil e no exterior. Foi membro do Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro (2004-2006) e é pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Karl Erik Schøllhammer é professor titular do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisador com bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Foi coordenador da área de Letras da Faperj e atualmente é vice-decano de Desenvolvimento e Inovação. É autor, coautor e editor de vários livros, entre eles *Linguagens da violência* (2000); *Novas epistemologias* (2000); *Literatura e mídia* (2002); *Literatura e cultura* (2003); *Literatura e imagem* (2005); *Literatura e memória* (2006); *Literatura e crítica* (2009); *Literatura e realidade(s)* (2010); e *Literatura e artes na crítica contemporânea* (2017). De autoria integral, os títulos mais recentes são *Além do visível: o olhar da literatura* (2007); *Ficção brasileira contemporânea* (2009, 2011); e *Cena do crime* (2013).

Lasse Gøhler Johansson é doutorando no Humanomics Research Center, Departamento de Comunicação e Psicologia, da Aalborg University Copenhagen. Pesquisa a sociologia e a história das humanidades e das ciências sociais. É especialista em pesquisas baseadas em questionários, análise bibliográfica e historiografia. Foi pesquisador visitante no Departamento de Sociologia da Universidade de Michigan (Ann Arbor) e no Departamento de Sociologia da Universidade Harvard, ambas nos EUA.

Luiz Fernando Valente é professor titular de estudos portugueses e brasileiros e de literatura comparada na Brown University. É autor de *História e ficção: convergências e contrastes* (2002); *Mundivivências: leituras comparativas de Guimarães Rosa* (2011) e de mais de 80 artigos em revistas científicas e obras coletivas sobre a literatura brasileira, a literatura norte-americana, a literatura comparada e a teoria literária. Atualmente, trabalha, entre outros projetos, em um livro sobre Euclides da Cunha.

Maria Clara Lucchetti Bingemer é professora titular do Departamento de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e trabalha na área de teologia sistemática. Sua docência concentra-se nos temas da teologia fundamental e o mistério de Deus. Sua pesquisa incide sobre os escritos dos místicos contemporâneos. Tem artigos e livros publicados em vários idiomas, sendo os mais recentes: *O mistério e o mundo* (Rocco, 2013); *Simone Weil: mística da paixão e da compaixão* (Edusc, 2014); *Teologia latino-americana: raízes e ramos* (PUC-Rio/Vozes, 2017); e *Mística e testemunho em Koinonia* (Paulus, 2018). É vice-presidente da Sociedade Brasileira de Teologia e Ciência da Religião e da Associação Latino-americana de Literatura e Teologia do Brasil.

Raúl Antelo é professor titular de literatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador 1-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi Guggenheim Fellow e professor visitante na Universidade Yale, Duke, Texas at Austin, Maryland e Leiden, na Holanda. Presidiu a Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) e recebeu o doutorado *honoris causa* pela Universidad Nacional de Cuyo. É autor de vários livros, sendo os mais recentes: *Maria com Marcel: Duchamp nos trópicos*; *Alfred Métraux: antropofagia y cultura*; *Imágenes de América*; *Archifilologías latino-americanas*; e *A ruinologia*. Editou *A alma encantadora das ruas*, de João do Rio; *Ronda das Américas*, de Jorge Amado (traduzido ao italiano); *Antonio Candido y los estudios latino-americanos*; bem como a *Obra completa*, de Oliverio Girondo, e a correspondência de Mário de Andrade e Newton Freitas.

Ricardo Carvalho é mestre em Computação Aplicada e especialista em Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), bem como bacharel em Sistemas de Informação pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana (FTC). Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e da UEFS. Tem experiência na área de análise e desenvolvimento de sistemas, além de já ter ministrado treinamentos em informática voltados para programação, banco de dados e rede de computadores.

Roberto Simanowski estudou literatura e história na Universidade de Jena (Alemanha). Tem um ph.D. em Estudos Literários (1998) e um *Venia Legendi* em Estudos de Mídia (2011). Foi pesquisador visitante nas Universidades de Göttingen (Alemanha), e Harvard (EUA), professor de estudos germânicos na Brown University (EUA) e de estudos de mídia na Universidade da Basileia (Suíça). Entre 2014 e 2017, lecionou na City University of Hong Kong (Hong Kong), onde atuou como professor de humanidades digitais e estudos de mídia em uma nomeação conjunta entre o Departamento de Inglês e a Escola de Mídias Criativas (School of Creative Media). Em 2017, foi professor visitante na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 2018, na Universidade da Basileia. É fundador e editor-chefe do jornal *Dichtung Digital*, editor de três livros sobre literatura digital e autor de sete livros sobre artes digitais e cultura *online*. Suas publicações em inglês incluem: *Digital art and meaning: reading kinetic poetry, text machines, mapping art, and interactive installations* (University of Minnesota Press, 2011); *Reading moving letters: digital literature in research and teaching* (Transcript, 2010); *Data love: the seduction and betrayal of digital technologies* (University of Columbia Press, 2016); *Digital humanities and digital media: conversations on politics, culture, aesthetics and literacy* (Open Humanities Press, 2016); *Facebook society* (Columbia University Press, 2018); *Waste: a new media primer* (MIT Press, 2018); e *The death algorithm and other digital dilemmas* (MIT Press, 2018).

Rodrigo Turin é graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fez o doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2009), durante o qual realizou estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Atuou como editor executivo da revista *História da Historiografia*. Atualmente, é professor-associado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desenvolve pesquisas em história da historiografia, teoria da história, história intelectual e história da antropologia.

Sonia Kramer é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É doutora em Educação pela PUC-Rio e tem pós-doutorado pela New York University. Na PUC-Rio, coordena o curso de Especialização em Educação Infantil, o curso Trajetórias Judaicas (convênio com o Museu de Arte do Rio [MAR]), o Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (Infoc) (projeto de pesquisa “Linguagem e rememoração: as crianças, suas professoras, suas famílias e suas histórias”) e o Grupo Viver com Yiddish/Lebn far Yiddish (projeto de pesquisa “Aprender e ensinar Yiddish como resistência e experiência identitária”). Publicou, entre outros, os livros *Por entre as pedras: arma e sonho na escola* e *Infância, educação e direitos humanos*, em coautoria com Luiz Bazílio.

Susan L. Robertson é professora de sociologia da educação na Universidade de Cambridge. Sua abordagem de pesquisa em educação foi formada a partir do trabalho como socióloga da educação em universidades em diferentes partes do mundo, incluindo Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido. Em termos gerais, as questões que ela aborda foram estimuladas por desenvolvimentos importantes que começaram na década de 1980, com a educação cada vez mais atraída para a economia. Conduzidos por projetos políticos, esses desenvolvimentos geraram importantes novas questões em torno da criação de diferentes tipos de professores, alunos e cidadãos, e colocaram questões igualmente desafiadoras sobre como podemos pesquisá-las. Trabalha com uma série de disciplinas que abordam amplamente o social, da geografia à política e à economia.

Tauan Fernandes Tinti é graduado em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2011) e doutor pela mesma instituição (2017), com intercâmbio na Brown University (2012). Tem artigos e ensaios publicados em revistas brasileiras e estrangeiras, como *Alea*, *Remate de Males* e *American, British and Canadian Studies*. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob supervisão do professor Fabio A. Durão. Seus interesses de pesquisa incluem o modernismo tardio de língua inglesa, o romance contemporâneo e a crítica literária de viés marxista, com ênfase na Escola de Frankfurt.

Com textos de

Raúl Antelo

Rodrigo Turin

Fabio Akcelrud Durão e Tauan Fernandes Tinti

Roberto Simanowski

Jonas Grønvad e Lasse Gøhler Johansson

Susan L. Robertson

Eneida Maria de Souza

Edgar Lyra

Luiz Fernando Valente

Frederik Stjernfelt

Maria Clara Lucchetti Bingemer

Ricardo Carvalho, Angelo Loula e João Queiroz

Sonia Kramer

Gerardo Silva

