



As humanidades no tempo da mercantilização

Autor(es): Silveira, Ronie Alexsandro Teles da

Publicado por: Universidade Católica de Petrópolis; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

URL persistente: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/32954>

DOI: DOI:http://dx.doi.org/10.14195/1984-6754_5-2_11

Accessed : 24-Apr-2024 16:41:58

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.



Synnesis

Revista do Centro de Teologia e Humanidades
ISSN 1984-6754

Revista do Centro de Teologia e Humanidades

UCP

Universidade Católica de Petrópolis



ibict

Instituto Brasileiro de Informação
em Ciência e Tecnologia

AS HUMANIDADES NO TEMPO DA MERCANTILIZAÇÃO

HUMANITIES IN THE COMMODITIZATION'S TIME*

RONIE ALEXSANDRO TELES DA SILVEIRA**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, BRASIL

Resumo: Inicialmente, proponho a discussão sobre as justificativas que são fornecidas para o ensino de humanidades. Analiso, em seguida, algumas dessas justificativas a partir de suas raízes filosóficas que julgo remontarem a Aristóteles e a Hegel. Identifico na estratégia enciclopédica desse último, o tipo de argumento mais usual para legitimar o ensino de humanidades ainda hoje. Indico, na seqüência, os motivos pelos quais nenhuma dessas justificativas possui, nos nossos dias, poder de convencimento. Finalmente, utilizando o diagnóstico de Lyotard sobre o mundo contemporâneo, indico uma maneira alternativa de tornar o ensino de humanidades necessário sem fazer referência ao humanismo.

Palavras-chave: Humanidades; Mercantilização; Aristóteles; Hegel; Lyotard; Humanismo

Abstract: Firstly, I propose to discuss the justifications for the teaching of the humanities. Afterwards, I analyze some of these justifications from their philosophical backgrounds that I consider originated in Aristotle and Hegel. I identify in Hegel's encyclopedical strategy the kind of argument more used to substantiate humanities' teaching. Then, I indicate reasons why none of these views are sufficiently strong to convince people of the value of humanities. Finally, employing Lyotard's diagnostic analysis of the contemporary world, I indicate an alternative approach to the teaching of humanities without reference to humanism.

Keywords: Humanities; Commoditization; Aristotle; Hegel; Lyotard; Humanism

* Artigo recebido em 12/10/2013 e aprovado para sua publicação pelo Conselho Editorial em 16/12/2013.

** Doutor em Psicologia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Professor adjunto da Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Brasil. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6314526556364820>. E-mail: roniefilosofia@gmail.com.

1. Introdução

Há um consenso muito difundido segundo o qual é importante ensinar aos alunos as disciplinas que chamamos de *humanísticas*. Com efeito, ainda que haja alguma dificuldade em explicarmos com clareza o que elas são em cada caso particular, nós em geral pensamos que as humanidades deveriam complementar a formação de qualquer estudante universitário. Isso ocorre porque acreditamos que elas fornecem informações que não estão inseridas nas demais disciplinas. Nessa nossa crença estão incluídas algumas noções que vou tornar explícitas a seguir.

Em primeiro lugar, observo que supomos haver uma separação entre as disciplinas humanísticas e as disciplinas não humanísticas. Mas, que professor estaria disposto a reconhecer que a disciplina que ministra não é uma disciplina humanística? Quer dizer, quem poderia aceitar a afirmação de que aquilo que ele fornece aos seus alunos não interessa à humanidade deles? Não parece mais razoável pensar que deveríamos fornecer ensino humanístico aos humanos e reservar o ensino não humanístico (domesticação?) para os animais? Isto é, apenas o treinamento animal seria, propriamente falando, um ensino não humanístico. Nesse sentido, toda a educação fornecida para os seres humanos seria humanística e nossa discussão sobre esta distinção perderia qualquer sentido. Se pensarmos assim, todas as disciplinas serão consideradas humanísticas. Portanto, um primeiro problema que precisa ser esclarecido em nossa discussão é o seguinte: o que queremos dizer com o termo *humanidades*?

Um segundo problema, diz respeito à função de tais disciplinas humanísticas. Segundo um relativo consenso sobre sua importância, presente no meio acadêmico, elas parecem dever suprir algo que o restante da educação não seria capaz de fornecer. Então temos que responder a uma segunda questão: “Para que servem as humanidades?” Essa pergunta surge quando observamos que estamos afirmando implicitamente a deficiência de todo o restante da educação com relação a um suposto caráter humanístico que ela deveria possuir. Em outras palavras, faltaria para a educação dos estudantes universitários alguma coisa que não é fornecida pelas disciplinas não humanísticas.

Dessa forma, obtivemos duas questões para as quais se requer respostas se pretendemos entender o que está envolvido na questão da possibilidade do ensino atual de humanidades.

Quando nos referimos às humanidades estamos traçando uma distinção conceitual que separa o conhecimento humanístico do conhecimento não humanístico. Inicialmente vou verificar como um sistema do conhecimento foi defendido, pela primeira vez na história cultural do ocidente, por Aristóteles. Depois disso, vou tentar identificar no pensamento de Hegel a fonte de nossa maneira atual de representar o que são as humanidades. Isso vai nos ajudar na

configuração atual do problema de separar as formas de conhecimento humanísticas e não humanísticas, dar uma definição da função de cada um deles e propiciar as condições de analisar se esses conceitos podem ser utilizados ainda hoje para justificar o ensino de humanidades.

2. Aristóteles

Aristóteles (384-322 a.C.) foi um filósofo grego essencial importante para a formação do nosso modo de vida ocidental por haver pensado coisas de uma maneira que nós, ainda hoje continuamos a pensar. Ele me interessa aqui devido a sua tese de como se dividem e se articulam os diferentes tipos de conhecimento. Essa tese diz que cada tipo de conhecimento é relativo à natureza do objeto de que ela trata (ARISTÓTELES, 2001). Isso significa que nós devemos usar para cada conhecimento um tipo de afirmação ou de proposição que está ligada ao objeto desse conhecimento.

Suponha que nós estejamos interessados em saber algo sobre o comportamento das pessoas. Por exemplo: Porque as pessoas têm mais dificuldade em auxiliar alguém em público do que quando estão a sós com ela? Nós podemos pensar em várias explicações para esse fato. Entretanto, por mais diferentes que essas hipóteses sejam, é quase certo que todos nós estaremos de acordo que uma explicação para isso não poderá ser estritamente universal. Isto é, não poderemos construir uma hipótese que explique como se comportam *todas* as pessoas em *qualquer* situação. Nossa tendência a esse respeito é tecer hipóteses mais cautelosas, acreditando que as pessoas são muito variáveis e inconstantes para que uma só explicação possa ser boa o bastante.

Suponha agora que nós queremos saber quanto é $\sqrt{20.736}$. Todos nós sabemos que para isso há uma só resposta. Não faz sentido perguntar se esse problema matemático foi elaborado hoje ou no século passado ou se se trata “desse 20.736 específico” ou daquele outro. As hipóteses sobre questões como essa são claramente diferentes das hipóteses sobre como os seres humanos agem.

Aristóteles (2001) dizia que essa diferença está ligada à natureza do objeto de que nós tratamos. Assim, se os seres humanos são livres em alguma medida, as explicações sobre suas ações não podem ser nem universais (aquelas que incluem todos os homens) nem necessárias (aquelas que independem de cada situação real que vivemos). Já as relações entre os números são universais e necessárias – elas não variam de acordo com o (inexistente) humor ou o estado de espírito dos números. Então, há uma diferença muito grande entre essas duas áreas do conhecimento humano: a Ética e a Matemática. Essa diferença entre as afirmações que a Ética

e a Matemática podem fazer está na dependência dos respectivos objetos de que tratam.

Acreditava-se na Antiguidade que o Cosmos, ou a totalidade do que existe, era um conjunto ordenado de seres. As coisas melhores e mais nobres ficavam em cima e as coisas piores ficavam embaixo: havia uma hierarquia no mundo. Como Aristóteles estabelecia uma relação direta entre o objeto e o tipo de conhecimento, ele transportou essa idéia de Cosmos para a esfera do conhecimento. Algo que podemos esquematizar assim:

Mais Elevado	Cosmos (ontológico)	Conhecimento (epistemológico)	Proposições (lingüístico)
	Números e suas relações	Matemática	Universais e necessárias
Menos Elevado	Seres humanos e seu comportamento	Ética	Particulares e contingentes

Tabela 1 – síntese da hierarquia cosmológico-epistemológica de Aristóteles

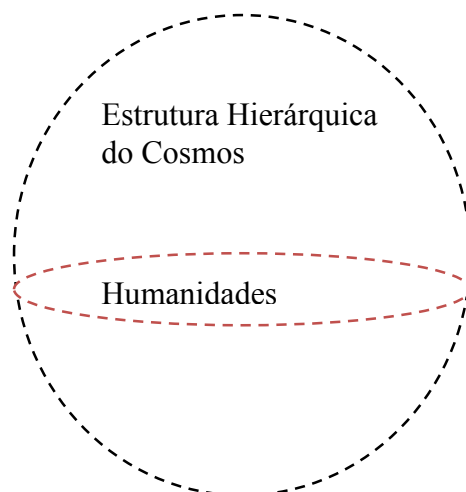
Estou simplificando muito aqui o que seria uma hierarquia dos tipos de conhecimento para Aristóteles. O que me interessa é perceber que ele conseguia obter um sistema que distinguiu e articulava os diferentes tipos de conhecimento em uma unidade. O princípio que determinava o lugar de uma forma particular de saber era o lugar do Cosmos que seu objeto ocupava. Assim, se os números e suas relações são muito elevados na hierarquia do Cosmos, a Matemática ocupará uma posição muito elevada na hierarquia das formas de conhecimento.

Para Aristóteles, a totalidade das formas de conhecimento podia ser organizada em função da hierarquia do mundo – o que gerava, de fato, uma hierarquia epistemológica a partir de uma matriz ontológica. No caso do nosso exemplo, a Matemática seria uma ciência mais elevada do que a Ética.

Isso nos fornece um interessante panorama para pensarmos a questão das humanidades. Nos termos de Aristóteles, nossa linha imaginária deveria contornar certa posição hierárquica ocupada pelo homem na ordem do cosmos. Dessa forma, identificar as humanidades e sua função seria identificar uma posição epistemológica na hierarquia das formas de conhecimento.

Algo que pode ser esquematizado da seguinte maneira:

Figura 1 – estratégia aristotélica para identificar as humanidades



Não estou supondo que o corte promovido pelas humanidades seja exatamente esse. Trata-se somente de uma ilustração para evidenciar o fato de que, em termos aristotélicos, é possível operar esse tipo de corte e delimitar um espaço epistemológico para o conhecimento humanístico.

Mas o que torna a hierarquia de Aristóteles definitivamente inútil para nós, hoje, é sua base: a noção de que o mundo é um Cosmos. Há muito tempo, abandonamos essa idéia acerca da natureza do universo. Faço menção aqui ao fato de que, em termos gerais, acreditamos que o mundo é infinito e que as coisas não estão colocadas de maneira hierárquica na natureza (KOYRÉ, 2001).

De qualquer modo, como nossa preocupação é traçar aquela linha entre as humanidades e as outras formas de conhecimentos não humanísticos, a tentativa de Aristóteles é ilustrativa por nos fornecer um sistema geral e articulado de todas as ciências. Se tivéssemos um sistema assim, porém sem a noção de hierarquia natural que ele envolve, poderíamos traçar nossa linha divisória com maior facilidade.

3. Hegel

Outro filósofo que nos fornece um sistema dotado de hierarquia, porém sem inferi-la da natureza, é Hegel (1770-1831). Toda a sua filosofia está baseada na idéia do progresso entre as diferentes formas de conhecimento. De fato, para Hegel, elas estão relacionadas umas com

as outras em termos dos avanços que propiciam ao Espírito.

Não vou me ocupar aqui de detalhes técnicos sobre a Filosofia de Hegel. A noção relevante para os propósitos desse artigo é a de *progresso* ou *formação* do Espírito (Hegel, 1983). O que o Espírito busca é ter acesso a uma forma de conhecimento que faça justiça ao ser que ele é. O progresso ocorre justamente quando um saber se mostra mais adequado ou mais próximo da realidade do Espírito. E como o Espírito está progredindo ou se formando, cada tipo de conhecimento vai desempenhando certa função até que o desenvolvimento requeira algo melhor e mais adequado às novas formas que ele vai assumindo (SILVEIRA, 2000).

Isso termina como um sistema de todas as formas de conhecimento articuladas e reunidas em uma unidade que é o percurso de formação do Espírito. E o desfecho desse processo ocorre quando o Espírito encontra uma forma de representar-se adequadamente. A missão de fazer essa representação chegar à consciência do Espírito é o trabalho da Filosofia. Abaixo dela, encontram-se a Religião, as Artes e a História e, muito mais atrás as ciências Físicas e Biológicas.

Em termos gerais, o que as formas de conhecimento mais elevadas fazem é obter uma visão de conjunto do desenvolvimento do Espírito. Então, o papel que cabe à Filosofia e a outros saberes próximos é o de atar os elos das outras formas de conhecimento inferiores que estão isoladas. Observem que a noção de *formação* é fundamental aqui e pode ser transposta para o plano pessoal. Assim, nós habitualmente dizemos que a educação é a formação de um indivíduo.

O que Hegel nos diz é que o que caracteriza o desenvolvimento e a formação é justamente o fato de que a particularidade do saber vai cedendo lugar a uma perspectiva de conjunto do conhecimento: cada ciência, cada área da cultura, vai se tornando parte de um sistema maior. O ponto de vista vai se ampliando à medida que a formação avança, ela deixa gradativamente de se dirigir para cada saber particular e passa a se ocupar com a totalidade na qual cada parte está incluída. Isso não significa que as partes vão se diluindo até desaparecer, pelo contrário, elas vão mostrando seu significado verdadeiro à medida que o movimento de formação vai avançando. Sua verdade é justamente o abandono do isolamento e da particularidade e a aquisição de uma perspectiva universal.

Mas como Hegel pode nos ajudar a entender a questão das humanidades? Podemos obter a partir dele respostas para aqueles dois problemas iniciais:

1) “O que são as humanidades?” - As humanidades são aquelas disciplinas responsáveis por articular conhecimentos pontuais (práticos ou dirigidos a finalidades específicas) com a totalidade do sistema do conhecimento. Ou seja, uma disciplina humanística é uma disciplina

que tematiza outras disciplinas, ela é uma disciplina de segunda ordem – seu objeto de estudo é o próprio conhecimento e ela adota uma perspectiva mais ampla do que aquela de uma disciplina não humanística;

2) “Para que servem as humanidades?” - O saber humanístico desempenha uma função de articulação que consiste em refletir sobre o papel e o lugar de cada forma de conhecimento particular no sistema mais geral do conhecimento humano.

Isso nos permite claramente traçar uma linha divisória entre aquelas formas de conhecimento que dizem respeito a objetos de primeira ordem (conhecimentos particulares e imediatos) e aquelas que dizem respeito ao próprio conhecimento ou a objetos de segunda ordem (conhecimentos mediatos).

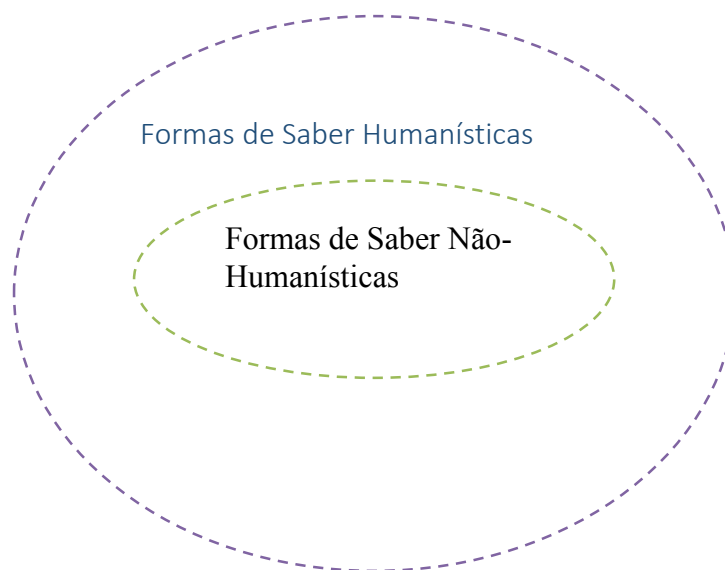
As universidades modernas foram estruturadas a partir dessa noção: há os conhecimentos imediatos, mas há também a necessidade de que eles se organizem em função de uma referência ao papel que cada um deles desempenha se considerarmos o desenvolvimento ou a formação dos indivíduos. Assim, os cursos universitários estão organizados dentro de centros maiores que teriam, pelo menos teoricamente, a função de promover a integração e ampliar a perspectiva para além da limitação de cada área específica do saber. Para cumprir essa dupla função se requer uma organização em dois níveis: um primário e um secundário. Respectivamente, um que fornece conhecimento não humanístico e outro que fornece o conhecimento responsável por propiciar uma visão mais abrangente e humanística acerca do próprio conhecimento adquirido no nível anterior.

Nesse sentido, o objetivo geral e mais amplo de um sistema de ensino em termos hegelianos é a formação integral do indivíduo. O que está em questão, em uma perspectiva mais ampla, é o desenvolvimento da pessoa e não meramente o seu treinamento profissional. A formação da pessoa exige um conhecimento particular voltado a objetivos práticos, mas também a capacidade de saber o que esse conhecimento significa. E o significado dos conhecimentos específicos se mostra somente dentro de uma perspectiva mais ampla fornecida pelas disciplinas humanísticas. Portanto, essa formação exige conhecimentos de primeira e de segunda ordem. Sem o conhecimento de segunda ordem, não há formação propriamente dita, pois não há conhecimento acerca do conhecimento.

Tudo isso está ligado a essa noção de desenvolvimento que almeja uma formação integral: um saber que é consciente do próprio saber ou um conhecimento de segunda ordem. É também essa a origem do termo *alienação* que designa um saber que não chega a se constituir como saber verdadeiro, na medida em que não avança até um saber de segunda ordem. A alienação é um conceito originalmente hegeliano que designa uma espécie de saber fora do saber

ou um saber limitado a si mesmo, um saber sem seu significado verdadeiro. Um conhecimento não humanístico é, portanto, um saber alienado e de perspectiva restrita a seus próprios domínios. Nessa perspectiva, as humanidades seriam responsáveis por eliminar a alienação e combater esse ponto de vista limitado do conhecimento imediato como está sintetizado a seguir.

Figura 2 – relação epistemológica entre humanidades e outras formas de conhecimento segundo Hegel



E é a essa noção hegeliana que fazemos referência implícita ainda hoje quando queremos defender o ensino de humanidades. Assim, dizemos que é necessário ensinar humanidades para que os alunos fiquem críticos, isto é, saibam de si mesmos e para além do saber instrumental que as ciências particulares oferecem. Queremos que eles ampliem sua visão e enxerguem para além de um conhecimento limitado em perspectiva. Queremos que eles sejam cidadãos mais completos e que incluam reflexões sobre o impacto de sua prática profissional no contexto da sociedade em que se inserem. Queremos que eles sejam capazes de ver além do que é aparente e que percebam que a formação instrumental que recebem é somente a ponta de um iceberg muito mais complexo. Queremos que eles sejam muito melhores do que eles seriam se fossem somente bons técnicos na sua área de atuação. Enfim, queremos que eles sejam socialmente e eticamente responsáveis para além do ganho financeiro imediato que sua instrumentalização científica pode fornecer.

Hegel é, portanto, nossa fonte de inspiração quando defendemos o ensino de humanidades nos termos acima. A questão que se impõe então é a seguinte: É possível, ainda hoje, justificar o ensino de humanidades nesses termos hegelianos? Isto é, o ensino de humanidades é defensável como algo necessário e capaz de fornecer uma formação crítica ou

mais ampla ao indivíduo?

Infelizmente, receio que a resposta seja negativa. A dificuldade contra a noção de formação crítica a que farei referência é de natureza prática. Ela está ligada simplesmente ao fato de que essa formação geral é cada vez menos efetiva no mundo educacional contemporâneo.

4. O Problema Atual

Com efeito, nossa época é aquela na qual ocorre um processo de individualização crescente, em que o indivíduo se concentra cada vez mais em uma posição narcisista, sem que sinta a necessidade de referir-se a grandes teorias para justificar seu modo de vida – como defende Lipovetsky (1983). Sem necessidade de grandes narrativas, o processo de aquisição do conhecimento está cada vez mais dissociado da formação da pessoa (LYOTARD, 1979). Isso resulta, em termos de educação, em uma modalidade de mercantilização do conhecimento: as pessoas buscam adquiri-lo para se tornarem aptas a desempenhar uma atividade no mercado de trabalho e não para serem indivíduos melhores.

Dessa maneira, o conhecimento passa a ser importante como algo que nós temos para trocar e para vender e não mais como algo que nós mesmos usamos e que valha para nós apenas pelo seu valor intrínseco. O conhecimento é buscado porque, com ele, passamos a fazer parte do mercado de trabalho, pois podemos vendê-lo. Isso é muito diferente daquela noção hegeliana – da qual, em geral, lançamos mão - de que o conhecimento atua na formação dos indivíduos e os torna melhores ao ampliar sua capacidade de percepção do próprio saber. Enfim, hoje, o conhecimento tem, cada vez mais, se tornado uma mercadoria. E mercadorias são produzidas para serem compradas e vendidas.

Não estou condenando essa maneira de ver a educação e não acredito que alguém deve se envergonhar disso. Também não creio que se relacionar com o conhecimento como uma mercadoria seja algo moralmente ruim e condenável, assim como não acredito que possamos começar a criticar os mercadores e colocá-los para fora do templo sagrado da educação. Essa mercantilização é uma das condições da nossa vida contemporânea e não uma simples opção de algumas pessoas moralmente degeneradas que vivem no nosso tempo. Prefiro seguir adiante e verificar se não há alternativas para as humanidades dentro desse estado de mercantilização do conhecimento do que ficar saudosamente falando da época em que as pessoas buscavam o conhecimento para se tornarem melhores como indivíduos. Isto é, não vou me ocupar da questão como um moralista o faria: criticando a decadência da educação nos dias de hoje a partir

de um ponto de vista ético supostamente superior.

Nesse sentido, noto que a mercantilização está ligada à crescente necessidade contemporânea por eficiência. Com efeito, todos os processos em nossa época devem produzir mais com menos recursos. É essa necessidade de aumentar a eficiência que foi introduzida nas relações educacionais e provocou o aparecimento de uma relação mercantil com o conhecimento: queremos saber algo para desempenhar uma função no mercado de trabalho. E devemos saber somente o que é necessário para isso, pois o processo educacional também deve ser eficiente. Não podemos gastar nem mais tempo nem mais recursos para obtermos o que é necessário para ingressar no sistema de produção e circulação de mercadorias. Todo o sistema deve funcionar sempre com maior amplitude e com melhor relação entre custo e benefício.

Vamos fazer um exercício de imaginação e supor que todo mundo já tenha toda a informação necessária para fazer de maneira eficiente as funções exigidas pelo mercado de trabalho. Estou me inspirando diretamente em Lyotard (1979) tanto nesse esboço de diagnóstico de nossa época quanto no exercício de imaginação que estou propondo. Imagine, então, que cada um de nós já tem o conhecimento necessário para fazer o que deve ser feito. Imagine também que conseguimos executar qualquer função da melhor maneira possível, dentro do que podemos fazer com o conhecimento disponível. Isto é, somos absoluta, cruel e terrivelmente eficientes de tal forma que o processo que vai do saber disponível à sua aplicação prática não sofre perdas significativas. Como a eficiência poderá ser aumentada nessas circunstâncias? Como poderemos incrementar a eficiência se já fazemos tudo o que pode ser feito com o conhecimento que está disponível? Como a racionalidade instrumental poderia continuar se expandindo indefinidamente?

Simplesmente teremos que produzir novos conhecimentos que gerem mais eficiência. Mas um novo conhecimento nunca pode ser transposto imediatamente para a prática, pois não sabemos que parte dele poderá gerar utilidade e incremento em eficiência. Com efeito, de todo o conhecimento novo e ainda desconhecido que parte poderá ajudar a aumentar e ampliar os padrões vigentes de eficiência? Não podemos responder a isso, porque não sabemos o que pode se tornar ou não se tornar útil no futuro. Então, não há nenhuma fórmula que garanta que o conhecimento novo será útil ou inútil para a expansão da razão instrumental.

E se não há uma maneira de obter tal garantia, também não há como dizer que não exista um potencial de aumento da eficiência na Poesia, na Música, na Filosofia, na Sociologia, nas Artes Plásticas etc. Se há um grande número de formas de conhecimento empenhadas diretamente em fazer a eficiência aumentar em todos os setores da vida, será necessário também que outras formas de conhecimento criem modalidades alternativas de pensarmos a nós e ao

mundo. Se o sistema do aumento da eficiência ficar entregue a si mesmo ele não poderá gerar mais eficiência além de certo limite já estabelecido – ele precisará de alternativas que mudem o modo como as próprias relações de eficiência estão configuradas em um estado de coisas particular.

Então, se adotarmos a lógica da mercantilização e da razão instrumental, nos termos dos padrões vigentes, notaremos que há um claro limite no seu crescimento: tal sistema de otimização de processos não pode ir além dele mesmo. As únicas alternativas para que esse aumento continue a ser crescente em longo prazo é a produção de conhecimentos inúteis, isto é, saberes que não estão diretamente ligados aos padrões de eficiência dominantes. O ponto central aqui é que somente a produção de formas de conhecimentos diversos dos que são vigentes é que poderá garantir combustível para um futuro aumento de eficiência. Observe então que um sistema da utilidade máxima não sobrevive sem a produção da inutilidade alternativa.

O que estou tentando dizer é que a necessidade de aumentar indefinidamente a eficiência – algo que, seja bom ou mal, faz parte da lógica atual do mundo contemporâneo - conduz necessariamente ao alargamento da possibilidade de aparecerem e se valorizarem modalidades não eficientes de conhecimento. Se quisermos aumento de eficiência sustentável, para usar um termo em voga, devemos investir na produção de conhecimentos os mais diversos possíveis. Se quisermos que o processo de aumento da utilidade continue, devemos criar maneiras de se gerarem utilidades alternativas. E isso somente pode ocorrer por meio da proliferação do conhecimento que, hoje, é considerado inútil.

Quero enfatizar que estou adotando a própria lógica do incremento da eficiência e da mercantilização do conhecimento para demonstrar o quanto ela depende da manutenção e do aumento de formas de conhecimento alternativos ao que é útil. Portanto, a necessidade das humanidades (isto é, de qualquer conhecimento que não é imediatamente útil) advém da necessidade da expansão da razão instrumental na sociedade em que vivemos.

Com isso, evito modalidades de justificação do ensino de humanidades que, segundo creio, não estão aptas para alterar a mentalidade contemporânea. Com efeito, existem formas inadequadas de crítica que estão ligadas, na sua origem, a pontos de vista externos, saudosistas e moralistas que julgo inapropriados enquanto estratégias de convencimento – ainda que obviamente possam ser válidos como opções de crenças pessoais ou modos de vida.

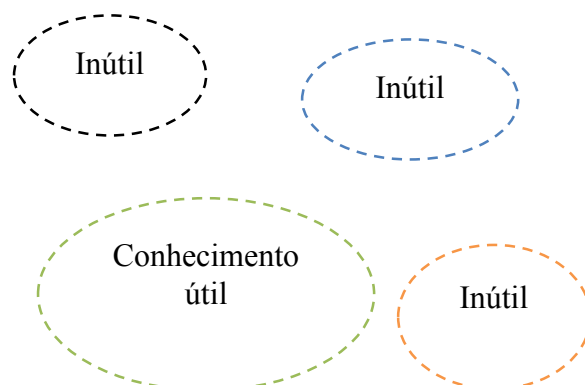
Não estou defendendo, portanto, que devemos adotar os valores instrumentais contemporâneos nem que, ao contrário, devemos abandoná-los. O que estou dizendo é que uma estratégia de convencimento adequada com relação à defesa das humanidades passa

inevitavelmente pelo reconhecimento das características do presente e do seu sistema de crenças e valores. O direito individual de poder sonhar com outro mundo não nos retira a responsabilidade de interferir no mundo efetivo em que vivemos.

Retornando à questão central, todos os conhecimentos que não são imediatamente úteis, são também necessários se queremos permanecer aumentando a eficiência geral da sociedade em que vivemos. O que se requer, portanto, é a contínua valorização de maneiras alternativas de produzir conhecimento. Ou, se quisermos, torna-se fundamental intensificar a produção de uma diversidade de formas de conhecimento alternativas – algo que denomino de vigência de uma *democracia epistemológica*. O que essa democracia epistemológica indica é a necessidade da produção de conhecimentos os mais díspares possíveis. É a diversidade que nutrirá, no futuro, o sistema da eficiência crescente, já que ele não é capaz de se expandir incessantemente por meio dos padrões estabelecidos.

Com isso, não obtemos nenhuma prova da superioridade ou da inferioridade das humanidades: elas não nos ajudam a ver mais longe, de forma mais crítica ou aguda, do que qualquer outra forma de conhecimento. Com efeito, os conhecimentos inúteis tornam-se, dessa forma, necessários para a manutenção da própria lógica do aumento da eficiência e não são dotados de algum tipo de privilégio epistemológico. A Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a História, as Artes não nos fornecem um ponto de vista especial sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. Elas apenas nos asseguram um olhar alternativo ao que está estabelecido e ao que está sendo útil nesse momento. E sua virtude dentro do sistema da eficácia crescente é justamente esse seu caráter alternativo como ilustra a figura abaixo:

Figura 3 – caráter epistemológico alternativo do conhecimento humanístico



Dessa maneira, torna-se necessário retificar aqui o próprio conceito de *humanidades*. Com efeito, se o que define essa forma de conhecimento é justamente o seu caráter alternativo. Assim, devemos reconhecer que para os estudantes de Filosofia, Artes, Educação etc, essas disciplinas

não são humanísticas. E elas não são humanísticas porque não se constituem como alternativas à perspectiva de ver o mundo e a nós, seres humanos, utilizadas por essas áreas do conhecimento. O que é alternativo para a Filosofia pode ser a Física, o que é alternativo para a Educação pode ser a Biologia, o que é alternativo para a História pode ser a Química etc. O que é humanístico para o que hoje entendemos comumente como *humanidades* são as ciências que lhe são alternativas. Não basta, portanto, estudar uma disciplina como Filosofia para garantir que um curso adote uma formação humanística. Para a formação de filósofos, a Filosofia não é uma disciplina humanística. O que se requer para garantir esse caráter é a diversidade de pontos de vista e formas de conhecimento alternativas à visão predominante em determinada área.

Dessa forma, entendo que a função das humanidades hoje não está na dependência de nenhum discurso fundamentado na necessidade de se valorizar o ser humano como tal. Isto é, parece que podemos afirmar que os conhecimentos alternativos são essenciais para a própria lógica do aumento da eficiência sem lançar mão de um discurso que vise alguma suposta “natureza humana” de cunho metafísico. Assim, podemos também defender o ensino de humanidades sem afirmar a decadência moral do nosso tempo e sem propor a expulsão dos vendilhões para fora do templo sagrado da educação. Ou seja, é possível defender o ensino de humanidades sem lamentos ou posições moralistas.

O discurso moralizante sempre afirma que as pessoas deveriam agir de maneira diferente do que agem, isto é, elas deveriam voltar a valorizar as humanidades – coisa que já não fazem mais nesses tempos de suposta decadência. Não há nada errado com a tentativa de moralizar as pessoas, embora em último caso elas sempre possam se negar a deixar de ser o que são. Creio somente que essa não é uma boa alternativa de convencimento, pois parte do princípio que a maioria das pessoas de uma época está errada sobre suas crenças e sobre sua forma de viver e que nós intelectuais, por alguma razão muito especial e sutil, estamos certos.

Esse tipo de cruzada moral iluminista e arrogante impede que vejamos o que mais interessa para quem pretende alterar o mundo: o modo de vida vigente em nossa própria época. E sem tomar pé a partir do ponto de vista do nosso tempo, podemos fazer discursos inflados de vigor, indignação e energia, mas sem nenhuma perspectiva de obter resultados práticos. Se o mundo não é bom o bastante, certamente ele continuará assim ou pior depois que a indignação do moralista se arrefecer. A sua indignação só provoca um bem estar subjetivo ao lhe dar a certeza de que o que está errado são os outros, mas isso não altera o mundo em que vivemos.

Diferentemente da afirmação de decadência moral, a noção de *democracia epistemológica*, a que me referi, passa ao largo tanto do moralismo quanto da noção de superioridade incondicional da pessoa humana – tese central de várias modalidades de humanismo. Se com

isso se perde a noção de algum tipo de superioridade entre as formas de conhecimento, se ganha com a noção de variabilidade e com o valor do caráter alternativo do conhecimento. Essa posição, por sua vez, nos obriga a adotarmos uma posição mais tolerante - inclusive com relação ao conhecimento técnico direcionado para o aumento da eficiência que, muitas vezes, julgamos inferior com relação às humanidades, no seu sentido corriqueiro.

Enfim, penso que com a valorização de uma democracia epistemológica asseguramos uma variabilidade de perspectivas que justifica o ensino de humanidades em todos os níveis da educação. Ainda que isso tenha nos obrigado a alterar profundamente o conceito de *humanidades*, creio que ele é necessário para podermos obter um futuro melhor para o país – o que é um desejo de todos nós que nos ocupamos com a educação.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 4. ed. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1983.

KOYRÉ, A. **Do mundo fechado ao universo infinito**. 3. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979/2002.

LIPOVETSKY, G. **L'Ère du vide**: essais sur l'individualisme contemporain. Paris: Galimard, 1983.

SILVEIRA, R. A. T. **A memória do absoluto**. In: HELFER, I. (Org.) *Pensadores alemães dos séculos XIX e XX*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

Universidade Católica de Petrópolis
Centro de Teologia e Humanidades
Rua Benjamin Constant, 213 – Centro – Petrópolis
Tel: (24) 2244-4000
synesis@ucp.br
<http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=synesis>



DA SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles. AS HUMANIDADES NO TEMPO DA MERCANTILIZAÇÃO. *Synesis*, <http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis>, v. 5, n. 2, p. 167-181, dec. 2013. ISSN 1984-6754. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=synesis&page=article&op=view&path%5B%5D=421>. Acesso em: 18 Dec. 2013.
