



O LUGAR DA FILOSOFIA E DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.14590>



Flavio Williges

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Brasil



Resumo

Nesse pequeno ensaio apresento, em primeiro lugar, um conjunto de considerações sobre o significado da extinção dos departamentos de ciências humanas nas universidades como (1) perda afetiva e (2) como perda simbólica do lugar das humanidades para a ideia mesma de universidade, particularmente em universidades comprometidas com formação humanista e integral. Apresento, em segundo lugar, os riscos envolvidos numa formação meramente técnica, um possível papel alternativo das humanidades com espaço de contradição e conflito frente à crise dos modelos de formação inclusiva, focada na cidadania, e, depois, critico essa imagem reducionista das humanidades que tem encontrado alguns defensores. As ciências humanas são, junto com as artes, espaços de ampliação de nossos poderes críticos, construtivos e imaginativos, com impacto tanto político, na vida democrática, quanto pessoal, na vida moral e na sabedoria. Ao abrir mão desses poderes, o resultado é um empobrecimento da experiência, das condições de autocompreensão de nossos próprios procedimentos. Nessa direção, minha sugestão de resposta ao alijamento das humanidades na formação superior é recolocar a pergunta pelo sentido mesmo da educação, do tipo de direcionamento que cabe dar à experiência humana em geral.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Universidade; Formação humanista e integral.

I

Recebi com um misto de surpresa e apreensão a notícia de que o Departamento de Ciências Humanas da Unisc deixará de existir. Imagino que outros colegas que também passaram pelo DCH tenham experimentado reações semelhantes. Quando passei a refletir sobre a fonte dessas reações emocionais duas conclusões tornaram-se mais evidentes. Em primeiro lugar, não se trata de uma apreensão pela estrutura administrativa. Uma reorganização departamental não tem o condão de transformar profundamente instituições. Mas há também sentido em reservar um espaço físico dentro da estrutura da universidade para um departamento de humanas: lugares são significativos. Aprendemos com Heidegger

Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, p.<23-33>, jul./dez. 2019

que a existência humana não é uma simples ocorrência, tal como parece ser o caso com os demais entes (objetos) que encontramos no mundo. Nossa presença em meio às coisas apresenta-se com um âmbito de ações e interações carregadas de significado. Nosso encontro com as coisas é da ordem, como escreveu Cabrera, “do viver no ser e não apenas de “tomar um conhecimento” dele como objeto” (CABRERA, 1999, p. 62). Nesse sentido, podemos pensar o transcurso da vida em lugares, em espaços físicos, a partir do contraste entre uma consideração puramente epistemológico-objetiva da universidade e seus departamentos, e uma consideração existencial, no sentido da referência do espaço particular com nosso ser e as preocupações que rondam nossa existência. (Cabrera, 1998). Em referência ao ser, lugares tornam-se espaços “habitáveis”, são algo que cuidamos, nos preocupamos. Não apreendemos espaços como figuras geométricas, mas como lugares significativos, destinados a manifestar nosso desejo de *reconhecimento, de fazer do mundo um lugar para se viver em conformidade com nossas expectativas, projetos*. O sentido que o mundo não é um lugar para ser conhecido ou explorado pela mente, mas habitado, cuidado, com todo investimento afetivo envolvido, mostra que a relação que mantemos com nosso próprio ser e com os distintos espaços que vivemos pode ser mais bem compreendida na forma de uma intencionalidade afetiva. Nesse sentido, a perda da casa pode ser interpretada tanto como perda temporal, a perda do passado significativo, como ocorre àquele que enfrenta o luto e se reconhece sem amparos, desprotegido, quanto de direcionamento, de futuro, de esperança, por ter de reconstruir a si mesmo e seu caminho em meio às incertezas. O fim de um departamento de humanas, nesse caso do DCH, significa que uma certa dimensão da espacialidade e temporalidade familiar se esvai, a espacialidade do encontro, do cultivo da amizade e do saber humano que tinha ali seu ponto de referência.

Em segundo lugar, e mais importante, podemos entender a extinção do departamento dentro de um plano simbólico, o plano do significado da inexistência *deste* departamento para a ideia mesma de universidade. Afinal, é nos departamentos de humanas que, a partir de um raciocínio crítico rigoroso, aspectos fundamentais (descritivos e normativos) da vida em sociedade (as estruturas políticas, as estruturas sociais e culturais e as estruturas da consciência e seu encontro com o outro em sentido amplo, no caso da filosofia) tornam-se objetos de estudo. O desafio que a extinção do departamento das humanas e seu lugar coloca é, nesse sentido, muito grande: é o desafio de conciliar a busca pelos bens que, como escreveu Martha Nussbaum, nos consolam, a cobertura material, com os bens da alma. Comentando a crise das humanas que transcorre em boa parte do ensino superior, onde as humanas e as artes estão sendo eliminadas como enfeites inúteis, ela diz:

Parece que estamos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de uma pessoa com uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, com alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa (Nussbaum, 2015, p. 7)

Nussbaum apresenta essa reivindicação do cultivo da alma fazendo referência à obra do poeta Rabindranath Tagore. Mas o tema do cuidado da alma é um tema socrático. Pode parecer deslocado defender a famosa exortação socrática à necessidade de “cuidar da alma” num momento histórico em que as humanidades são tratadas com desprezo e desdém não só por administradores institucionais, mas também por autoridades governamentais responsáveis pela gestão da educação nacional. Mas não podemos deixar de lembrar desse lugar, do lugar simbólico que as humanidades e, no meu caso, do lugar que a filosofia, tradicional guardiã e reveladora da estrutura essencial da experiência, tem na vida universitária (dos estudantes) e na vida da universidade (como ideia). Qual sentido há, então, em reivindicar “o cuidado da alma” no início desse novo século?

Ao lado das ciências objetivas, das explicações causais e orgânicas, dos mecanismos funcionais e dos processos físicos que presidem nossa presença e vulnerabilidade, há todo um domínio subjetivo e formal, um domínio que só pode ser compreendido através de uma descrição cuidadosa das diferentes dimensões da experiência humana. Em outros termos, ainda que a universidade seja o lugar das ciências duras, que nos explicam e exploram como seres biológicos, orgânicos, sujeitos a forças e à ação de causas diversas, a começar pelo funcionamento do cérebro, há inúmeros outros processos que são parte da experiência do sujeito que não se esgotam nessas relações causais e que são fundamentais para nossa auto-compreensão, para o convívio e reconhecimento dos outros e do mundo que nos rodeia. Nesse sentido e falando agora exclusivamente do ponto de vista da filosofia, não há como não lamentar a extinção de um departamento que teve por largos anos a missão de preservar o legado de pensadores e pensadoras que estão por trás da própria ideia de uma educação humanista, isto é, da universidade como lugar de uma formação centrada não apenas nas competências científica e tecnológica, que é decisiva para o desenvolvimento econômico e social, mas também centrada na promoção de um olhar mais inclusivo para a cidadania e para os labirintos do eu. Se é nas diferentes ciências que ganhamos uma compreensão objetiva da estrutura da realidade material, é nas humanidades e nas artes que encontramos as condições para indagar e responder as questões relativas ao sentido mesmo de qualquer empreendimento humano. Uma parte dessa enorme simbologia vai, assim, com a extinção dos departamentos de humanas, ficando para trás. O fenômeno, está claro, não é localizado. É parte de uma

Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, p.<23-33>, jul./dez. 2019

transformação que vem ocorrendo há alguns anos em várias partes do mundo, um fenômeno que tem causas históricas precisas que, mais adiante, pretendo explorar mais detidamente. Nessa altura e apenas para citar um exemplo de como as coisas têm avançado nesse domínio, convém lembrar uma matéria publicada pela *Folha de São Paulo* em 21 de setembro de 2015. Nela conta-se a história de um menino de 10 anos que foi estimulado por seu pai a investir na bolsa de valores de São Paulo, a Ibovespa. A matéria diz o seguinte:

Assistir a jogos de futebol, fazer lição de casa e brincar com os amigos na escola. A rotina de Luis Felipe Mattiuzzo, 10, se parece com a de qualquer criança de sua idade, com uma exceção: uma vez por mês o menino recebe R\$ 1.000 do pai exclusivamente para comprar ações. As aplicações começaram há quase três anos, quando o pai, o empresário Gerson Mattiuzzo Júnior, 34, decidiu abrir uma conta em uma corretora no nome de Luis, que desde então carrega a alcunha de investidor mais jovem da Bolsa brasileira. “Querida ensinar que é preciso gastar menos do que se ganha e investir o que sobra, pensando no futuro. Não se aborda educação financeira na maioria das escolas”, diz Mattiuzzo, que começou a investir em Bolsa aos 17 anos. (BRANT; FIGO, 2015)

Essa matéria ilustra o significado que as finanças adquiriram na vida contemporânea e também como a própria educação tem sido encarada. Muitas pessoas hoje são estimuladas a tornarem-se “investidores” no mercado de ações, de compra e venda de títulos públicos e fundos diversos. Em vista disso, acreditam (e às vezes pedem ou esperam) que a escola deva ensinar educação financeira, o que envolve noções básicas sobre mercado de capitais. Mas, para além das necessárias lições de gerenciamento financeiro, muitas famílias e pais não reconhecem que há outros aspectos ligados à vida econômica e ao mundo financeiro que são fundamentais de serem explorados. É correto, podemos perguntar, comprar ações lucrativas de empresas - como mineradoras que poluem e economizam em sistemas de prevenção de acidentes-, ou empresas envolvidas na exploração de trabalho escravo? Devemos estimular nossos filhos a procurar fazer seu dinheiro render sem nos preocuparmos com as condições reais de produção do lucro? O contraste estabelecido aqui é entre dois domínios de questões: o domínio de como o mundo é, das regras de subsistência e sucesso econômico que podemos seguir, e o domínio normativo, o domínio do tipo de vida que cabe somente a nós mesmos erigir. Quanto ao primeiro domínio, a não ser que sejamos críticos radicais do capitalismo, não há nada de errado em aprender a gerenciar recursos econômicos, economizar e investir. Mas o que um pensamento mais inclusivo e, nesse sentido, também crítico e imaginativo permite notar é uma outra questão fundamental: a questão do valor da independência financeira e material frente a *outros valores da vida individual e social*, como a responsabilidade social, a solidariedade, compromisso ético com a vida, o ambiente, etc. O pensamento crítico e imaginativo da filosofia e das humanidades permite, nesse sentido,

perceber que certas tarefas inerentes à vida material implicam assumir perspectivas de valor determinadas e que algumas dessas perspectivas são mais afeitas às questões envolvendo *justiça humana e social* e outras não abordam ou tratam com indiferença essas questões. A educação humanista é uma educação para o desenvolvimento integral pois permite tornar transparentes, através das múltiplas capacidades de pensamento, sensibilidade e imaginação que exercita, os fundamentos e estruturas que subjazem às nossas ações, tanto teóricas, de conhecimento e compreensão da realidade, quanto práticas, de construção de projetos pessoais e moldura do caráter. Ou seja, mais uma vez, a ideia de universidade não pode virar as costas às humanidades, pois é através das habilidades exercitadas nessa área que as crenças sobre a vida social, individual, propósitos, desejos, etc. que estão sendo assumidas por nós mesmos encontram seu lugar de tratamento sistemático, de análise e exploração.

Como parte de um sistema educacional regulado por novos arranjos socioeconômicos, a educação brasileira vem, desde o início dos anos 90, caminhando na direção de modelos formativos mais “enxutos”, capazes de satisfazer interesses imediatistas do mercado, de um saber técnico, centrado no emprego, conforto material e satisfação psíquica. Como professor de filosofia vivenciei, por necessidade e desejo, a experiência de atuar numa universidade conflagrada por essas duas culturas distintas, mas interligadas: a cultura da devoção aos interesses do mercado e a cultura da liberdade e independência frente as imposições da própria sociedade. Trata-se de uma convivência inevitavelmente ligada ao conflito, o conflito entre as demandas restritivas de alunos ávidos por um diploma magro com as demandas intelectuais e formativas postas pelas “grandes questões” que sempre foram o ingrediente do pensamento filosófico clássico e contemporâneo. Talvez possamos dizer hoje que esse é o destino das humanidades na universidade: explicitar ou denunciar esse conflito; abrir mão da tarefa de formar o homem integral, de fornecer formação plena e humanista, e ser, dentro da estrutura formativa, o espaço da divergência frente ao discurso avassalador da formação para um ofício, para um emprego, sem fornecer as habilidades cognitivas e de sensibilidade fundamentais para analisar as estruturas políticas e sociais que respondem pela “necessidade” de tais modelos, estruturas e culturas que fazem pouco caso do empobrecimento da experiência, que tudo fazem para impor barreiras às condições ideais da análise e estudo da vida moral, a vida social, da vida religiosa, da arte, da linguagem, da mente, consciência e das leis do raciocínio e da emoção. Talvez o destino das humanas seja o lugar de um saber reativo, de confrontação. De fato, muitos tem assumido essa perspectiva. Eu, contudo, creio que nossa missão é propriamente formativa, uma vez que as indicações já oferecidas mostram que não estaríamos propriamente formando ao separar as dimensões material e espiritual do

Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, p.<23-33>, jul./dez. 2019

homem. O que nos cabe, então, é perguntar o que nos forçou a lidar com um mundo que deu lugar a um conflito terminal entre essas duas culturas (na formulação de Nussbaum a cultura de “educar para o lucro” e a cultura de “educar para a democracia”)?

II

O problema foi tratado uma tradição vasta de autores desde o início do último século. Respondo-o apelando a alguns passos fornecidos pelas análises do mitólogo Joseph Campbell. As sociedades contemporâneas tem testemunhado um notável crescimento da cultura televisiva, dos vídeos de youtube, séries e das diversas formas de exposição visual presentes nas comunidades de relacionamentos e fotos, que colocam os rastros humanos nas ações banais numa categoria de destaque e fazem do prazer do consumo narcísico da própria imagem um elemento marcante no registro da auto-compreensão e na definição de interesses e ações. Os espaços de reflexão e apreensão compreensiva dos fenômenos humanos, tanto do comportamento cotidiano, quanto de questões universais estão cada vez mais raros, pulverizados por diversas atrações ou permeados pela categoria do “eu” com seu corpo, sua imagem, suas preferências e ações. Como consequência, a cultura livresca ligada à literatura, ciência, poesia, religião, filosofia, sabedoria e arte em geral (teatro, música, dança, artes plásticas) está distante do cotidiano e do processo formativo. O conjunto de reflexões produzido pela cultura letrada no decurso da história humana e que permitia situar o humano no mundo, dando-lhe alguma medida de significação e de apreensão dos diferentes aspectos envolvidos em sua condição, tornou-se praticamente esquecido. A cultura clássica, as mitologias religiosas, fábulas, as tragédias e grandes narrativas perdem cada vez mais seu lugar no estabelecimento da identidade individual e coletiva. Hoje, pode-se dizer, nos identificamos mais pelos seriados televisivos que assistimos do que pelos livros que lemos. Como consequência, temos o retrato de um homem que cada vez menos figura-se pelo pensamento, um homem que não se auto-constitui como sujeito a partir do estabelecimento de parâmetros de direcionamento de vivências e processos simbólicos capazes de situar a si mesmo e o próprio tempo vivido. Ele inexistente como idéia e realiza-se como acontecimento, como “deixar rolar”, fluir, inaugurando uma categoria de realização de si destituída de uma consciência externa à sucessão de eventos de sua história individual imediata. O homem existe fora da história, fora do tempo. O si mesmo foi absorvido pelo acontecer, pela sucessão. Sem distanciamento, a realidade é o próprio presente imediato. O real é o imediatamente real, o real constitui-se assim na plena realização da sucessão de “agoras” e “aquis”. Não há amanhã e não há posições espaciais ou temporais diferentes do ponto de referência ocupado

Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, p.<23-33>, jul./dez. 2019

pelo próprio agente. Na civilização tecnológica, da imagem, as narrativas clássicas do herói, ou seja, de si mesmo como tendo uma tarefa por realizar, se perdeu. Com ela, também a democracia agoniza num horizonte carente de ideologia, um horizonte que faz movimentos aparecerem como nuvens no céu, sem direção, sem ideais por construir, sem o direcionamento que deve acompanhar a alma de todo homem, em especial quando quer e deseja reestruturação da vida social. As idéias hoje vagam num mar viscoso entre subjetividade e sentimento, como se ter um “eu” fosse ter um objeto supérfluo do universo cotidiano para experimentar¹. É verdade que a fluidez da cultura contemporânea pode servir de pólo gerador de muitas transformações positivas, para a constituição de espaços criativos, pouco aceitos ou incapazes de alcançar vazão no universo tradicional da cultura formal e livresca. A internet pode ser o espaço de apropriação positiva da expressão de si, do cultivo da auto-imagem, um espaço onde identidades individuais exploram seu potencial de verdade, em geral com força criativa e renovação da linguagem literária ou ensaística. No entanto, persiste a incerteza quanto aos resultados ou benefícios que as transformações nos mecanismos de *significação individual*, acelerada pela cultura digital, colocam para os propósitos de humanização e aperfeiçoamento da existência humana. Como, em uma época em que a formação não se dá mediante o estudo dos “grandes livros” e das “grandes narrativas”, mas através de um contexto múltiplo de influências e onde diferentes tradições de significação mitológica, literária, religiosa, filosófica, social e pessoal são suprimidas ou interligadas, refeitas e condensadas, podemos recolocar a pergunta pelas estruturas mais profundas da experiência, pergunta essa que sempre caracterizou as humanidades? Como ciências com profundo significado normativo, cujas reflexões propõem uma imagem do homem por realizar, podem ser erigidas quando a idéia do argumento e das razões últimas perdeu seu lugar? Existe ainda, em meio a chamada crise das “meta-narrativas” um lugar para o qual conviria caminhar e buscar?

¹ Uma representação emblemática da mudança cultural que venho tentando chamar a atenção aqui foram os encontros (destituídos de sentido profundo) promovidos, alguns anos atrás, por redes sociais como, por exemplo, encontrar-se às 10 horas na Avenida Paulista e tirar um dos calçados. Há, naturalmente, algo de desconcertante no gesto e muito ainda precisa ser dito para interpretá-lo, mas sua profundidade não vem de uma pulsão vital, de uma exigência concreta de ordem política, ainda que seja um ato político.

III

Ofereço, para finalizar, uma resposta meramente esquemática para as perguntas colocadas acima. A resposta envolve reconhecer o papel crucial das humanidades para a vida democrática e, igualmente, para um modo de apreensão da existência de fundo contemplativo, de serenidade e sabedoria. Meu ponto de partida é a constatação que uma educação incapaz de ultrapassar a desorientação e o caráter anti-democrático e passivo que tem sido corriqueiramente atribuído à cultura contemporânea não cumpre seus objetivos fundamentais. Parte importante da tarefa da educação parece ser assim assumir a tarefa de *voltar ao começo* e fixar um *sentido* geral do que pode ser esperado de qualquer processo formativo. Há muitas alternativas à disposição. Da minha parte, quero ressaltar dois elementos vinculados à tese que o homem existe não apenas para realizar projetos de adaptação e ajustamento instrumental e material à realidade, mas como alguém que estabelece relações de aprimoramento ou aprofundamento prático-moral na direção da felicidade ou contentamento, tanto na esfera social e política (da cidade), quanto no plano individual (do “eu”). Nesse sentido, ele precisa saber o que é a felicidade e as boas ações que nela culminam, empregando esse conhecimento para orientar a si mesmo e também considerar os requisitos práticos, de sociabilidade e organização política. Em outros termos, precisa-se de instrumentação racional e política para pensar o mundo prático e suas artimanhas e instrumentação sapiencial para manter-se em equilíbrio e em condições de expressar seu potencial criativo. Na primeira direção, as seguintes habilidades destacadas por Nussbaum são centrais.

Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.

Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto a raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.

Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem ao seu próprio país.

Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas; não apenas pela reunião de informações.

Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.

Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.

Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados. (Nussbaum, 2015, p. 26).

Ao lado da dimensão democrática, há um conjunto de conhecimentos e questões ligados à sabedoria, ao conhecimento das vicissitudes e mudanças próprias da nossa humanidade e finitude que caberia resgatar. Esse saber, essa cultura, não é uma cultura ligada ao saber prático, necessário para organizar a cidade, de cunho estratégico e instrumental. É uma cultura não-cerebral, centrada nos requisitos do amor humano e da bondade, ou seja, um conhecimento do coração, não adstrito aos impulsos do eu material, dominado por hábitos e convenções sociais. A referência à sabedoria do coração é comum nas tradições filosófico-sapienciais do Oriente. No poema de Jalaluddin Rumi intitulado *O Masnavi* lê-se:

O coração é a morada da segurança, meus amigos; Ele possui fontes e roseirais no seio dos roseirais. Voltem-se para o rumo do coração e sigam, ó viajantes da noite; Lá se encontram árvores e riachos de água viva. (*Masnavi*, III, versos 515-516)

Ideia semelhante foi defendida, num contexto mais vinculado à religiosidade, pelo educador indiano Sri Satya Sai Baba. Ele diz:

Educare tem dois aspectos, o material e o espiritual. A educação material ressalta o conhecimento relacionado ao mundo físico. A educação material, relacionada à cabeça, é efêmera. Ler, escrever, trabalhar, ganhar a vida -conquistar nome e fama – todos resultam da educação material. A educação material torna um homem importante, enquanto a educação espiritual o torna bom. A educação espiritual está ligada ao coração que é a origem de qualidades sagradas como compaixão, verdade, tolerância e amor. Hoje, os pais esperam que seus filhos tenham curso superior, juntem riquezas e tornem-se importantes, porém muito poucos querem que seus filhos sejam bons. A bondade é duradoura, enquanto a importância é temporária (Sai Baba, 1999, p. 1).

Afirmações deste teor podem ser adaptadas para o registro da reflexão educativa em torno da crise das humanidades. As universidades têm sido concebidas como estruturas para a emancipação material, para ampliação do PIB (produto interno bruto). Pouco tem sido discutido em torno da criação de uma cultura de paz, de respeito mútuo, enriquecimento e satisfação com a existência individual e coletiva, ou seja, o FIB (a felicidade interna bruta). Pouco tem sido feito para mostrar que nosso lugar na vida e o mundo não consiste simplesmente em garantir uma boa vida, uma vida de conforto material e consumo. Por cima dos interesses humanos imediatos, do universo de buscas e turbulências que nos consome, há um sentido de serenidade e compaixão que cabe ser cultivado. A educação tem se deixado guiar por valores pragmáticos, valores vinculados sobretudo pela questão da sobrevivência no ambiente hostil do novo capitalismo, abandonando seu papel de meio de transformação e elevação da vida. A sugestão aqui é que a uma boa educação ultrapassa o domínio cognitivo e avança em direção à sabedoria, a essa rara capacidade de governo de si e receptividade. E, uma vez mais, como poderíamos ser lembrados dessas tarefas senão através das lições infinitas do pensamento e da arte?

THE PLACE OF PHILOSOPHY AND HUMANITIES IN UNIVERSITY FORMATION

Abstract

In this short essay first present a set of considerations about the significance of the extinction of humanities departments at universities as (1) affective loss and (2) as symbolic loss of the humanities' place for the very idea of university, particularly in universities committed to humanistic and integral formation. Secondly, I present the risks involved in a purely technical formation, a possible alternative role of the humanities with a space of contradiction and conflict in the face of the crisis of inclusive education models, focused on citizenship, and then I criticize this reductionist image of the humanities that has found some defenders. The human sciences are, together with the arts, spaces for expanding our critical, constructive and imaginative powers, with both political and democratic impact on personal and moral life and wisdom. By relinquishing these powers, the result is an impoverishment of experience, the conditions of self-understanding of our own procedures. In this sense, my suggestion of an answer to the alienation of the humanities in higher education is to put the question back to the very meaning of education, the kind of direction that should be given to human experience in general.

Keywords: Humanities; University; Humanistic and integral formation.

REFERÊNCIAS

CABRERA, J. Acerca da expressão “das Nichts Nichtet” (uma leitura analítica”. In: *Philosophos*. v. 3, n. 2, p. 61-96, dez. 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: editora Palas Athena, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRANT, D. ; FIGO, A. **Aos dez anos**, investidor mais jovem da Bolsa usa estratégias de gente grande. *Folha de São Paulo*. 21.09.2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/09/1683918-aos-10-anos-investidor-mais-jovem-da-bolsa-usa-estrategias-de-gente-grande.shtml>>. Acesso em 25 de julho de 2017.

RUMI, J. *The Mathnawí of Jalálu'ddin Rúmí*. Edited from the oldest manuscripts available: with critical notes, translation & commentary by Reynold A. Nicholson. London: Cambridge Univerty Press, 1940.

SAI BABA. **O coração é a fonte da verdadeira educação**. Discurso proferido em 26/07/99. Mosteiro Prasanthi Nilayam, India. Disponível em: https://www.eurooscar.com/Sai-Baba1/1999a2001/SAIBABA_19990726_97.PDF. Acesso em 30 de outubro de 2019.

Sobre o autor:

Flavio Williges é Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (em convênio com a Universidade de São Paulo), Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Estágio Pós-Doutoral na University of California em Davis (USA). Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Tem interesse em *Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, p.<23-33>, jul./dez. 2019*

epistemologia, ceticismo, ética normativa (ética do cuidado, ética das virtudes). Endereço Eletrônico: fwilliges@gmail.com