

***Ariel* um século depois
ou
O que têm a oferecer as ciências humanas para a juventude do presente?**

Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata
Universidade Estadual da Paraíba
ariadnecosta@gmail.com

O que eu vou apresentar aqui não é, ainda, um resultado de pesquisa, mas uma reflexão, em parte estimulada por leituras, mas também fortemente motivada pela experiência como professora universitária nos últimos dois anos e, ainda, por uma preocupação pessoal, que excede meu trabalho na universidade e que me afeta como cidadã. Aliás, uma das premissas dessa reflexão é justamente a de que esses dois domínios (minha atuação profissional e meu papel como cidadã) não se distinguem. Peço desculpas pelo que pode parecer uma falta de rigor: se trata mais de levantar questões, de fazer algumas perguntas que, me parece, são urgentes no campo das humanidades.

Parto da leitura do livro *Ariel*, do uruguaio José Enrique Rodó. Mas quero voltar a *Ariel* com um olhar fixo no presente; partir das reflexões sobre a educação que fazia Rodó pouco mais de um século atrás para perguntar o que temos a dizer sobre a educação agora, em especial sobre a atuação das ciências humanas.

Escrito nos últimos anos do século XIX (durante a guerra entre EUA e Espanha e sob a influência desses acontecimentos) e publicado em 1900, *Ariel* se dirige à juventude latino-americana para expor o projeto de Rodó para a educação no século que se iniciava. Para envolver sua argumentação, o texto cria a seguinte cena ficcional: no último dia de aula, após um ano juntos, o mestre (não simplesmente um professor) se dirige em um discurso de despedida a seus discípulos (não simplesmente alunos). É nesse monólogo que Rodó expõe suas preocupações com o tipo de educação que formará os futuros cidadãos, profissionais, governantes e tomadores de decisões importantes nas sociedades latino-americanas, nações que estavam ainda em sua infância como países independentes.

Seu texto acabou se tornando uma espécie de breviário espiritual de toda uma geração de intelectuais e um dos textos mais influentes na prática pedagógica das ciências humanas da América hispânica. Hoje é, para muitos, uma espécie de fóssil literário. Me parece, no entanto,

que algo ainda podemos recuperar ali, ainda que seja para olhar para esse texto como um espelho em que vemos uma imagem invertida de nós mesmos.

Muitos elementos do texto de Rodó são problemáticos para o leitor de hoje. Por exemplo, a visão de cultura em Rodó é essencialmente elitista, marcada por uma valorização do erudito em oposição ao popular, uma dualidade que logo se transformaria em alta cultura x cultura de massa. Essa oposição hoje, como muitas outras, perdeu o sentido; é um instrumento retórico cada vez mais inadequado para explicar a sociedade da comunicação em massa, na qual não existe exterioridade. (Não há um "fora da mídia", o conhecimento todo passa por ela; até a espiritualidade passa por ela.) Hoje podemos, felizmente, falar de canções pop, quadrinhos e da dança de rua como objetos legítimos do estudo acadêmico.

Além disso, Rodó ataca severamente a democracia, porque entende que a igualdade leva à mediocridade, ao supostamente impedir que despontem os talentos superiores representantes da "hierarquia natural" na sociedade (Rodó, 1991, p.92). Entretanto, não há tempo, aqui, para uma crítica mais aprofundada do seu texto (ela é importante e já foi feita muitas vezes). Menciono esses problemas apenas para esclarecer que esse trabalho não endossa integralmente as ideias de Rodó, senão tenta pensar em diálogo com elas. Feita essa ressalva, eu gostaria de resgatar alguns pontos fundamentais desse pensamento que ficou conhecido, na América hispânica, como *arielismo* e de refletir sobre o que ele ainda tem a oferecer à educação de hoje.

Rodó alerta para o que considerava a grande ameaça aos valores mais altos da cultura humanística: o utilitarismo e a conseqüente pressão por uma educação voltada para o mercado, assim como a tendência à especialização prematura ou excessiva do trabalho (seja ele intelectual ou não), o que levaria, segundo o autor, a uma mutilação do intelecto, uma atrofia das capacidades humanas que se perdem e não se desenvolvem quando já não são exercitadas. Em oposição a essa tendência, Rodó convoca o ideal do conhecimento desinteressado e diversificado, entendendo que, quando o intelecto só se exercita em um único gênero de ideias, tende a tornar-se intolerante para com o pensamento diferente e se lhe faz difícil compreender os distintos aspectos de um mesmo problema ou vê-lo sob uma perspectiva panorâmica (Idem, p.63 e 69). Assim diz Rodó:

Ser incapaz de ver da Natureza mais que uma face, das ideias e interesses humanos mais que um só, equivale a viver envolto em uma sombra de sonho atravessada por um único raio de luz. A intolerância, o exclusivismo (...) se convertem na mais abominável das inferioridades

quando, no círculo da vida vulgar manifestam a limitação de um cérebro incapacitado para refletir mais que uma parcial aparência das coisas. (Ibidem, pag. 59)¹

Ou ainda:

Assim como a deformidade e o encolhimento são, na alma dos indivíduos, o resultado de um exclusivo objeto imposto à ação e um só modo de cultura, a falsidade do artificial torna efêmera a glória das sociedades que sacrificam o livre desenvolvimento de sua sensibilidade e seu pensamento pela atividade mercantil.² (Ibidem, pag. 69)

Me parece importante prestar atenção, hoje, nessa insistência de Rodó sobre a unidade do conhecimento em oposição à fragmentação. Talvez se encontre aí o legado que a arielismo ainda pode deixar para o mundo contemporâneo.

A personagem título, tomado de *A tempestade*, de Shakespeare, representa, para Rodó: "a parte nobre e alada do espírito. Ariel é o império da razão e do sentimento sobre os baixos estímulos da irracionalidade; é o entusiasmo generoso, a causa alta e desinteressada na ação, a espiritualidade da cultura, a vivacidade e a graça da inteligência."³ (Ibidem, pag. 40) A Ariel, Rodó contrapõe, Caliban (personagem da mesma obra shakespeariana), representante da barbárie, do apego aos bens materiais, do pragmatismo e do utilitarismo; valores, para o autor, claramente associados à cultura norte-americana.

O que Rodó temia, sem poder ainda dar esse nome, eram os efeitos da globalização. Sigo aqui o crítico Otmar Ette para quem a globalização se dá em 3 etapas diferentes: a primeira com a chegada de Colombo, comandada pelas nações ibéricas; a segunda no século XVIII, com a expansão colonial da Inglaterra e da França na África e na Ásia; a terceira nas últimas décadas do século XIX, com a industrialização e o crescimento econômico dos Estados Unidos e suas primeiras investidas imperialistas; e a quarta, a partir da década de 1980, continuando no presente, com a era da conectividade e da supercomunicação (Ette, 2009, p.219-222). De acordo com essa perspectiva histórica da globalização, Rodó estaria

¹ "Ser incapaz de ver de la Naturaleza más que una faz, de las ideas e intereses humanos más que uno solo, equivale a vivir envuelto en una sombra de sueño horadada por un solo rayo de luz. La intolerancia, el exclusivismo (...) se convierten en la más abominable de las inferioridades cuando, en el círculo de la vida vulgar manifiestan la limitación de un cerebro incapacitado para reflejar más que una parcial apariencia de las cosas." Todas as traduções são minhas.

² "Así como la deformidad y el empequeñecimiento son, en el alma de los individuos, el resultado de un exclusivo objeto impuesto a la acción y un solo modo de cultura, la falsedad de lo artificial vuelve efímera la gloria de las sociedades que han sacrificado el libre desarrollo de su sensibilidad y su pensamiento a la actividad mercantil."

³ "[L]a parte noble y alada del espíritu. Ariel es el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad; es el entusiasmo generoso, el móvil alto y desinteresada en la acción, la espiritualidad de la cultura, la vivacidad y la gracia de la inteligencia."

escrevendo de dentro do terceiro estágio e seu texto reflete inteiramente essa posição. Aos seus olhos, os Estados Unidos são (assim como para vários outros escritores do período) uma nação de bárbaros filisteus, cultuadores do dinheiro como de uma divindade e uma ameaça às frágeis nações latino-americanas.

Em que condição nos encontramos pouco mais de cem anos depois? A história parece ter dado uma irônica volta na questão e é dessa volta que quero tratar aqui. Assim como Rodó, nós também passamos por um momento de mal-estar. Nunca, possivelmente, as ciências humanas se viram tão pressionadas a justificar sua existência e a defender seus postos. No entanto, se para Rodó se tratava de um pensamento sobre como edificar nações (a literatura, ou melhor, a classe letrada assumia esse papel naquele momento), para o intelectual contemporâneo, a questão é qual o papel da educação num mundo em que tanto a ideia de nação como o papel do intelectual perderam a força, onde as fronteiras são cada vez mais maleáveis.

Para começar, o pior pesadelo de Rodó se concretizou. A educação se tornou, realmente, cada vez mais utilitária e voltada para o mercado. O fordismo, que dominou a indústria poucos anos depois da publicação de *Ariel*, se transpôs da indústria à produção e aquisição de conhecimento. Conhecemos essa história. Para falar só da universidade, a formação acadêmica se tornou sinônimo de formação profissional, o tempo de estudo das pós-graduações foi reduzido, os critérios de avaliação foram se afrouxando em benefício da aceleração, a especialização do conhecimento se tornou cada vez mais precoce. Nas palavras de Ette, "sabemos cada vez mais, sobre cada vez menos" (Ette, 2009, p.41). É interessante lembrar que, quando Rodó criticava o efeito nocivo da especialização excessiva, não se referia ao âmbito acadêmico; ele falava de todos os ramos da atuação profissional. Do mesmo modo, as ideias de Rodó sobre educação tampouco se referiam exclusivamente às ciências humanas, mas parece evidente a posição delicada desse campo frente a predominância de um modelo utilitarista. Por um lado, as humanidades estão, ainda, muito apegadas a um paradigma clássico, em que o conhecimento se justificava por si mesmo - já que, como acreditava Rodó, uma sólida educação estética produziria seres humanos mais justos, algo difícil de defender depois de todas as catástrofes humanas do século XX - e, por outro lado, porque as ciências humanas não se dedicam essencialmente a produzir objetos de aplicação imediata; não é esse, em geral, seu propósito.

De modo que a profecia se concretizou.

Por outro lado, nós que falamos de dentro desse quarto estágio da globalização (nós, que demos nome a ela), nos deparamos com a constatação de que não faz sentido brigar contra a existência da globalização, uma vez que ela hoje é uma realidade ubíqua, tanto quanto a mídia e o mercado (que são, de certo modo, outro nome para a mesma coisa). Assim como eu dizia antes sobre a mídia, não existe tampouco um "fora" da globalização, estamos todos atados a ela - e colaborando com ela (cada vez que ligamos a televisão, compramos um objeto de que não temos real necessidade ou navegamos na internet), ainda que preferamos não ter nada a ver com isso. Mas podemos pensar em estratégias positivas de ação que esse mundo supercomunicado nos oferece.

Quanto ao movimento do mercado, que rumo tomou a história? Entre os anos 50 e 80 do século XX, que foram os anos do gigantesco crescimento dos Estados Unidos, o que fizeram eles em termos de educação? Financiaram massivamente pesquisas em ciência e tecnologia e áreas estratégicas para o desenvolvimento. Funcionou por um bom tempo. A indústria norte-americana cresceu assustadoramente e se criou uma poderosa rede de universidades, importou-se cérebros do mundo todo, investiu-se em educação. Ainda que fosse, às vezes, como uma prima pobre, as ciências humanas (ou melhor, *liberal arts*) se beneficiaram desse projeto. Desde 2008, no entanto, a situação tem mudado. As universidades norte-americanas têm cortado custos drasticamente. Os departamentos ligados às ciências humanas sofrem especialmente com uma diminuição no número de bolsas, nos recursos para a pesquisa e para a contratação de novos professores⁴. Os contratos para cargos temporários se multiplicam. Guardadas as devidas proporções, para quem participou de algum modo da vida das universidades públicas brasileiras nos anos 1990 esse cenário parece familiar.

Já o Brasil, no entanto, vive seu momento mais otimista. Estamos ainda acostumados a sustentar um discurso de país periférico, mas, em uma escala regional, o Brasil começa a ocupar um papel muito similar ao que os Estados Unidos exerceram globalmente no último século, ou seja, sai da margem para ocupar o centro, inclusive com vocação expansionista. Recentemente, em setembro de 2011, uma grave crise política - com repressão violenta a manifestantes e queda de ministros - teve lugar na Bolívia, motivada pelo plano do governo de,

⁴ Fareed Zakaria em entrevista realizada por Terry Gross à rádio NPR em 30/06/2011.

contra os interesses da população indígena que o elegeu, construir uma estrada que atravessaria o território indígena Parque Nacional Isidoro Sécure, abrindo para uma entrada para o Pacífico que beneficiaria o Brasil. O financiamento vem do BNDES e a empresa contratada é a empreiteira brasileira OAS. Nos últimos anos, a presença do capital brasileiro motivou atritos com a Bolívia, o Equador e o Paraguai. Segundo dados do Observatório Político Sul-Americano, dos treze países da América do Sul, oito têm presença da Petrobrás e da Norberto Odebrecht. Três contam com obras da empreiteira Queiroz Galvão. A Petrobrás responde sozinha por 25% de toda arrecadação fiscal e por 18% do PIB da Bolívia. (Charleaux, 2008).⁵ É importante tomar em conta esses dados para lembrar que a posição ocupada pelo Brasil hoje implica novas responsabilidades e para colocar em questão um discurso de vítima que não nos cai muito bem. (É claro que há muitos problemas a se resolver, mas é essa mesma a questão: se a oportunidade está chegando, de que modo vamos aproveitá-la?) Enquanto a economia cresce, a população envelhece e se começa a falar em um "apagão de mão-de-obra": falta gente com formação adequada para ocupar os novos postos de trabalho em áreas estratégicas para o desenvolvimento.

Muito possivelmente é para essas áreas (como o setor de energia) que irão a parcela mais substancial dos investimentos nos próximos anos. E se as ciências humanas não conseguirem mostrar que podem ser relevantes para a sociedade, ou seja, se não recuperarem seu poder de dizer algo não só aos seus próprios pares mas também àqueles que vão perfurar o solo ou projetar softwares, vão ficar para trás.

Diante desse quadro, talvez não haja mais espaço para pensar em termos de "educação desinteressada x educação utilitarista". Ainda assim, como era no momento de Rodó, é de novo urgente, hoje, refletir sobre o lugar de nossa prática como educadores. Em nosso caso específico, é fundamental pensar sobre a forma como está organizada a produção e a difusão do conhecimento nas instituições universitárias, sobre que papel queremos exercer na formação da juventude e de que modo queremos participar da sociedade.

Qualquer discussão sobre a educação hoje deve tomar em conta dois traços definidores do mundo contemporâneo. O primeiro é a onipresença do tema do meio ambiente, que deixa de ser um assunto da esfera da ciência para se tornar uma preocupação política e

⁵ Os dados foram fornecidos em entrevista pelo pesquisador Marcelo Coutinho, do OPSA, para o jornal Estadão. Os boletins do OPSA podem ser encontrados em <http://observatorio.iuperj.br/>

ética em todas as áreas, afetando o modo como nos relacionamos com o espaço, como consumimos e como avaliamos os efeitos das nossas ações e gerando novos campos e conceitos dentro do saber acadêmico (como "ecocrítica", "ecologia social", etc.).

O outro aspecto são as novas formas de aquisição de conhecimento e o auto grau de autonomia reservado aos leitores-consumidores de informação (que tira das instituições de ensino o papel central na difusão do saber). O acesso e o compartilhamento da informação (da mais refinada à mais banal) mudou radicalmente nas últimas décadas e essa transformação não representa simplesmente um aumento na carga de informação disponível. Tanto a supercomunicação e como a difusão da preocupação ambiental representam uma mudança sensível nos modos de convivência, geram um novo sentido de responsabilidade e novas formas da ética que, embora ainda longe de serem dominantes, vão gradativamente entrando em evidência.

A ética sempre foi parte das ciências humanas. No âmbito da literatura, em particular, muitos dos textos que se dedicam a perguntar pelo lugar da literatura ou dos estudos literários recorrem a uma relação entre literatura e ética que pode se estender para as ciências humanas em geral. A literatura oferece um conhecimento privilegiado do outro, a literatura permite aprender pela diferença, a literatura nos torna menos egoístas (Richard Rorty, apud Todorov, 2007, p.8), a literatura pensa de forma heurística num exercício de busca constante de sentido (Compagnon, 2009, p.51).

Mas alguns autores têm agregado algo a essa antiga relação entre conhecimento humanístico e ética: é que a dimensão de alcance dessa ética no contexto contemporâneo ganha uma escala global, tomando em conta não só a conexão entre os indivíduos e entre os saberes, mas a própria noção de unidade, de conjunto. Tenho em mente o surgimento de ideias como "cidadania global", "ética planetária", "ecologia social" e a aplicação prática de teorias como a do pensamento sistêmico de Fritjof Capra, com seu projeto do Centro de Alfabetização Ecológica na Califórnia⁶. Penso, ainda, nas ideias do crítico latino-americanista

⁶ A atuação do centro é baseada, como explica David Orr, na compreensão de que "[a] pesar de separados em nações, tribos, religiões, etnias, línguas e culturas e políticas, nós estamos todos juntos numa aventura que se iniciou em épocas imemoriais, mas que no futuro não irá além de nossa capacidade de reconhecer que somos - como definiu uma vez Aldo Leopold - membros e cidadãos plenos da comunidade biótica" (Orr, 2005, p.9). O trabalho do Centro de Alfabetização Ecológica pode ser conhecido em www.ecoliteracy.org.

alemão Ottmar Ette, segundo as quais as ciências humanas fazem parte do rol das ciências da vida⁷ e na teoria da complexidade de Edgar Morin⁸, para quem:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (Morin, 2000, p.15)

É uma espécie de novo cosmopolitismo, mas há algo mais. Autores como Ette e educadores como Elizabeth Coleman⁹ insistem no potencial das ciências humanas para a intervenção cívica. São ideias que não podem ser defendidas somente como discurso, mas que, para serem coerentes, devem implicar uma mudança de hábitos de quem as pratica, devem ir além da retórica. Todas essas ideias indicam uma mudança de paradigma, um pensamento orientado para a ética e para a ação.

Nossa prática acadêmica, no entanto, permanece dentro de fronteiras muito rígidas. O modelo de universidade que predomina no Brasil permaneceu quase inalterado desde sua instauração. Podemos argumentar que as ciências humanas viveram uma mudança de foco desde a segunda metade do século XX, seja a partir do questionamento dos lugares de poder que sustentavam seu próprio cânone ou do compromisso de incorporar as práticas discursivas de grupos subalternos, abrindo-se para os saberes produzidos fora do contexto acadêmico. No entanto, essa mudança parece ter se dado quase exclusivamente no âmbito do discurso, pois nossa atuação profissional continua sectária. Incorporamos novos objetos de estudo, mas os submetemos a práticas antigas. Eu falo sobre a margem, mas meu discurso e minha atuação profissional estão no centro porque não saem da academia. Por mais desconfortável que isso seja, a universidade sempre é elite.

⁷ Em *Del macrocosmo al microrrelato*, Ette advoga pela cooperação entre estudos literários e as ciências ao afirmar que a literatura "[d]ispone de muchos códigos de diversas tradiciones de pensamiento y escritura, que gracias a su multiplicidad y también a su poder de expresión se pueden y deben poner en relación con los resultados de las investigaciones actuales de las ciencias biológicas. (...) Urge el desarrollo de nuevas formas de cooperación inter- y transdisciplinarias para la adquisición de nuevos conocimientos." (Ette, 2009, p. 51)

⁸ Penso, em especial, em seu livro *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*, feito de encomenda para a UNESCO, que enfatiza a necessidade de ensinar a "identidade terrena" e a "ética do gênero humano" (ou "antropo-ética) e de adotar uma posição que considera todo saber como provisório. (Morin, 2000, p.105)

⁹ Reitora da Benington College, em Vermont, EUA. Responsável por uma reforma radical no programa da instituição que dirige, Coleman defende a "formação transdisciplinar e a combinação dinâmica de diferentes áreas de estudo para responder às questões do nosso tempo." Colleman apresentou uma síntese de seu projeto em sua palestra no programa *Ted Talks*..

Existe uma ideia instituída na academia de que um trabalho intelectual sério é aquele que *pensa* sobre o mundo, não o que *age* sobre ele. Nós estudamos problemas, os discutimos intensamente, mas não nos envolvemos com eles para além do discurso. No século XIX e início do XX, a classe letrada acreditava poder construir nações escrevendo textos¹⁰. Um intelectual do século XXI não carrega essa responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, também perde sua relevância. É difícil, hoje, defender o potencial transformador das ideias escritas quando consideramos a inflação de textos acadêmicos publicados todos os dias para atingir os índices de produtividade das agências de fomento, restritos ao público acadêmico e destinados, muitas vezes, a não serem lidos. Nesse mar potencialmente infinito de informação disponível e obedecendo ao imediatismo, a escrita acadêmica arrisca tornar-se um exercício de colagem: em lugar das habilidades de criação e crítica, pratica-se seleção e síntese. Mas a educação poderia, caso se propusesse a isso, ser um instrumento de navegação, fornecer os mapas e as coordenadas e interferir nos usos da informação.

A primeira fronteira a ser posta em questão, portanto, é aquela entre *pensar* a sociedade e *atuar* sobre ela. Talvez seja difícil imaginar como isso poderia se dar concretamente. Um caminho, creio, é examinar e reformular o conceito de extensão, e dar a ela o mesmo status de que gozam as atividades de pesquisa. Ou pensar em como nossa universidade pode ajudar a influir nas políticas públicas para a educação.

Mas além da fronteira entre a universidade e a sociedade em que ela se insere, é preciso pensar, também, nas fronteiras que são defendidas dentro da própria instituição. O campo dos estudos literários se aproximou intimamente das áreas vizinhas, de tal modo que se tornou mesmo difícil distinguir entre a teoria literária e a filosofia, a sociologia ou a psicanálise. Foi uma contaminação saudável, todos ganhamos com ela. No entanto, embora as noções de inter e transdisciplinaridade tenham dominado as pesquisas acadêmicas das últimas décadas, a prática institucional ainda impede uma colaboração efetiva entre diferentes áreas. As faculdades de letras brasileiras continuam organizadas sob o modelo dos "estudos de área", que reforça as fronteiras de nação e língua, fragmenta o conhecimento e dificulta o diálogo mesmo dentro do próprio campo das letras.

¹⁰ Para uma explanação sobre o papel dos intelectuais na formação das nações latino-americanas ver o clássico texto de Angel Rama, *La ciudad letrada* (1984).

Há uma conta que precisa ser feita com urgência: as agências brasileiras de fomento à pesquisa, Capes e CNPq, investem um volume considerável de recursos em pesquisas interdisciplinares e em bolsas para pesquisadores que realizam estudos em áreas diferentes daquela em que tiveram sua formação de graduação¹¹. Mas esses profissionais não encontram trabalho nas universidades públicas, porque os editais de concurso exigem candidatos que tenham permanecido da graduação ao doutorado dentro do mesmo campo. Ou seja, os recursos públicos são destinados à formação de pessoal que é recusado pelas próprias instituições públicas, fazendo com que esses profissionais (formados, repito, com recursos públicos) migrem para o setor privado ou para universidades estrangeiras. Porém, não se trata simplesmente de um desperdício. Em lugar de buscar uma composição que promovesse a diversidade de conhecimento, os departamentos favorecem a manutenção de quadros de professores em que todos têm a mesma formação. Do mesmo modo, os alunos de graduação estão presos a grades curriculares rígidas que uniformizam o conhecimento e criam profissionais em blocos homogêneos.

Muitos autores têm convocado a uma maior comunicação entre áreas, sugerindo que o caminho da universidade é a solidariedade entre os campos, a pesquisa colaborativa, a comunicação com os saberes produzidos fora da academia. Se queremos permanecer relevantes, temos de pensar em outros modos de atuar. As universidades precisam decidir, como instituição, qual posição tomar no mundo globalizado: a de se atrincheirar e defender suas fronteiras ou a favorecer uma visão ampla do conhecimento. Como Rodó via um século atrás:

Quando certo falsíssimo e vulgarizado conceito de educação, que a imagina subordinada exclusivamente ao fim utilitário, se empenha em mutilar, por meio desse utilitarismo e de uma especialização prematura, a integridade natural dos espíritos e deseja proscrever do ensino todo elemento desinteressado e ideal, não percebe suficientemente o perigo de preparar para o futuro espíritos estreitos, que, incapazes de considerar mais que o único aspecto da realidade com que estão imediatamente em contato, viverão

¹¹ Não encontrei estatísticas disponíveis sobre essas informações, por isso me baseio apenas em minha vivência acadêmica em diferentes universidades do Brasil. Mas acredito ser esta uma tendência crescente. Entre meus colegas de doutorado em Estudos Literários na PUC-Rio, de 2004 a 2009, ao menos metade provinha de áreas afins às letras, como jornalismo, história, e sociologia, ou mesmo economia e direito. Não se enquadrando nos editais de concurso das universidades públicas brasileiras, alguns desses doutores hoje se encontram em universidades do exterior (inclusive através de financiamento da própria Capes, em programas de leitorado) ou migraram para áreas como a curadoria de artes ou o mercado editorial.

separados por gelados desertos dos espíritos que, dentro da mesma sociedade, se encontrem dedicados a outras manifestações da vida¹². (Rodó, 1991, p.58)

Se foi a globalização que levou à dominância da educação utilitária, é a mesma sociedade globalizada que hoje nos pressiona a ver o conhecimento não como um conjunto aleatório de fragmentos independentes, mas como um todo complexo e interligado. Aqui, neste outro lado da História e depois do triunfo do utilitarismo, o valor que quero resgatar daquele velho *Ariel* é a unidade do conhecimento e do ser humano. Volto a ele como um apelo para recordarmos, enquanto educadores, nossa relevância para o mundo do qual fazemos parte.

CHARLEAUX, João Paulo. "'Imperialismo" brasileiro preocupa região'. In: *Estadão*. 23 de Outubro de 2008. São Paulo.
http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20081023/not_imp264824,o.php. Consulta em 17.10.2009.

COLEMAN, Elizabeth. *Call to reinvent liberal arts education*. Conferência pronunciada em Ted Talks. Fevereiro de 2009. Disponível em:
http://www.ted.com/talks/liz_coleman_s_call_to_reinvent_liberal_arts_education.htm
l. Consulta em 21 de maio de 2011.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura T. Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ETTE, Otmar. *Del macrocosmo al microrrelato*. Guatemala: F&G, 2009.

MORIN, Edgar. *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

ORR, David. Prefácio a *Alfabetização ecológica - A educação das crianças para um mundo sustentável*. Michael Stone e Zenobia Barlow (org.). Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

RODÓ, José Enrique. *Ariel*. Madri: Espasa Calpe, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZAKARIA, Fareed. *What does a post American world look like?* Entrevista realizada por Terry Gross. Filadélfia: Rádio NPR, 30/06/2011. Transcrição disponível em:
<http://www.npr.org/2011/06/30/137522219/what-does-a-post-american-world-look-like>.
Consulta em julho de 2011.

¹² "Cuando cierto falsísimo y vulgarizado concepto de la educación, que la imagina subordinada exclusivamente al fin utilitario, se empeña en mutilar, por medio de ese utilitarismo y de una especialización prematura, la integridad natural de los espíritus, y anhela proscribir de la enseñanza todo elemento desinteresado e ideal, no repara suficientemente el peligro de preparar para el porvenir espíritus estrechos, que, incapaces de considerar más que el único aspecto de la realidad con que están inmediatamente en contacto, vivirán separados por helados desiertos de los espíritus que, dentro de la misma sociedad, se hayan adherido a otras manifestaciones de la vida."