

A TAREFA DAS CIÊNCIAS HUMANAS, HOJE ¹

Hans Ulrich Gumbrecht.

Tradução de Flávia Aninger de Barros Rocha
e Márcio Roberto Soares Dias.

(I)

Ao pensar sobre um tópico tão amplo quanto este da tarefa das ciências humanas hoje, é impossível não sentir um alto grau de indefinição e obscuridade. É uma indefinição que quase produz estupor. Ou nas palavras de Niklas Luhmann, é “como se sua cabeça estivesse cheia de espuma”. Simplesmente coisas demais vêm à nossa mente — e dificilmente vislumbramos estruturas capazes de organizar estas associações de uma forma ordenada. Mas por que isto é especificamente tão difícil, por que percebemos uma falta de contornos tão assustadora sempre que falamos das ciências humanas em geral e da tarefa das ciências humanas em particular?

Uma razão surpreendentemente óbvia está na quase dramática variação que o significado desta palavra (e seus equivalentes em línguas diferentes) sofre em diferentes contextos culturais e acadêmicos. No contexto anglo-americano, por exemplo, o que prevalece quando se

¹ Tradução de “The Task of the Humanities, Today”. In JENSEN, Julio Hans Casado. (Ed.). *The Object of Study in the Humanities*. Copenhagen. Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen, 2004, pp.13 a 32. (Texto produzido a partir das notas para a conferência sobre este mesmo tópico proferida na Universidade de Copenhague, em 7 de setembro de 2001).

fala das ciências humanas (“Humanities”) é uma associação com as Artes — fato que, diga-se de passagem, pode ser visto como um resquício ou eco da estrutura da universidade medieval. Disciplinas acadêmicas como “história da arte”, “musicologia” ou “história da literatura” são associadas às artes performáticas. É bastante comum nas instituições acadêmicas americanas (quando podem arcar com isto) que haja um departamento de musicologia que seja ligado a um Conservatório, um departamento de história da arte ligado a cursos práticos de pintura, ou um departamento de teatro no qual a história do teatro esteja ligada à produção dramática. A função principal atribuída a esta combinação das ciências humanas e das Artes é o papel que desempenha na educação oferecida aos estudantes da graduação. Certamente que há programas de ciências humanas para alunos de pós-graduação, mas a primeira associação que vem à mente é, sem dúvida, aquela entre as ciências humanas e o “college” (graduação), ou seja, os primeiros quatro anos da educação universitária. Atualmente, muito poucas pessoas na Europa parecem realmente entender que o “college” não é uma instituição que se quer voltada para a educação profissional. Ao contrário, o ideal de uma educação oferecida no “college” aproxima-se — apesar de não explicitamente ou programaticamente próxima — do conceito continental de *Bildung*. Todo o conhecimento adquirido no “college” tem a intenção de contribuir para a formação da personalidade. É claro que não estou fingindo que isto funciona exatamente assim no sistema universitário anglo-americano; simplesmente estou descrevendo um ideal.

Como vocês devem saber, não há equivalente para a expressão “Humanities and Arts” na língua francesa. As palavras francesas para o equivalente grupo de disciplinas é “les Sciences Humaines” — e o livro de Michel Foucault, *Les Mots et les Choses*, publicado primeiramente em 1966, é uma tentativa brilhante de exumar a genealogia desta instituição. Embora tenha sido intenção de Foucault escrever uma história das ciências humanas na Europa, o que ele acabou por descrever foi algo especificamente próximo à situação francesa —

pelo menos próximo o suficiente para nos fazer entender, mais uma vez, que não apenas os nomes, mas os conceitos básicos deste grupo de disciplinas mudam de nação para nação. Aquilo que, de acordo com Foucault, define as ciências humanas é uma configuração auto-reflexiva específica na qual o sujeito humano é ao mesmo tempo observador e objeto da observação, e que exclui radicalmente o corpo humano (o corpo conseqüentemente se torna um objeto de referência para as disciplinas como medicina ou biologia). É também importante enfatizar que o uso que a tradição francesa faz da palavra “ciência”, neste contexto, não é diferente da tradição alemã ou do sistema universitário dinamarquês, enquanto que esta mesma palavra tem um eco diferente quando aplicada às ciências humanas no contexto anglo-americano. Eu não quero dizer, é claro, que, ao me tornar um professor universitário americano, eu tenha deixado de fazer pesquisa — mas meu discurso de auto-descrição mudou quase que inteiramente. Como terceiro e último exemplo das variações nacionais no entendimento e formato das ciências humanas, eu gostaria de chamar a atenção para o significado excêntrico e bastante original da palavra alemã para as ciências humanas: “Geisteswissenschaften”, ou seja, as ciências do espírito. Foi Wilhelm Dilthey, então professor de filosofia em Berlim, quem, por volta de 1900, não apenas lançou esta palavra, como também uma programação acadêmica que lhe é correlata. Se Dilthey desejava reduzir o alcance dos tópicos da “Geisteswissenschaften” ao que pertencesse estritamente ao “espírito humano” e que assim fosse interpretado, ele estava reagindo, com um gesto de separação, à pressão oriunda das então triunfantes ciências naturais. A primeira conseqüência dessas enormes variações nacionais em nosso entendimento das ciências humanas é que não pode haver uma única resposta totalizante à questão que se propõe sobre a tarefa das ciências humanas hoje. Qualquer resposta que se venha a elaborar estará já contaminada por um contexto cultural específico. Assim, mesmo que eu tentasse esconder ao máximo, vocês provavelmente reconheceriam que o que tenho a dizer está realmente formatado pelo meu atual contexto americano, e também pela minha

educação acadêmica na Alemanha. E, diga-se de passagem, é particularmente interessante para mim neste contexto experimentar, mais uma vez, o quanto pensar sobre as estruturas acadêmicas na Dinamarca caracteriza-se por uma tensão produtiva entre uma tradição inegavelmente alemã e um impacto anglo-americano claramente mais forte sobre a presente situação.

Uma segunda razão para esta indefinição ou obscuridade que sentimos ao tentar falar das ciências humanas em geral, relaciona-se com uma variedade e diversificação de formas institucionais cada vez maiores, contra as quais os pesquisadores e os administradores dos diferentes contextos nacionais tentam reagir, dadas as diferentes concepções nacionais para as ciências humanas. No cenário universitário americano (e sua variedade interna é dramática demais para que eu ouse falar de um “sistema universitário americano”), há uma tendência de integrar as ciências humanas a enormes grupos organizacionais. A Universidade de Stanford, por exemplo, minha própria instituição, decidiu, há mais ou menos meio século atrás, fundar uma escola na qual as ciências humanas e as ciências se unissem sob o mesmo teto institucional. Esta escola hoje agrega mais de 80% da educação de graduandos no campus. Na tradição da Ivy League², em Yale, Harvard, Princeton e outros, as ciências humanas estão associadas principalmente à estrutura institucional da graduação (a qual — e isto é outro fenômeno idiossincrático — não existe como designação estrutural oficial em Stanford). Se não me engano, o que caracteriza a posição institucional das ciências humanas na França, pelo menos nos dias atuais, é uma tradição que vem dos anos 1960 e 1970 de fazer com que as ciências humanas convirjam para as chamadas “ciências sociais”. Mesmo quando as ciências sociais não estavam claramente fundamentadas, nos anos 1960 e 1970, muitos administradores e pesquisadores acreditavam que o futuro das ciências humanas dependia amplamente das ciências sociais. Para mostrar, no entanto, a que ponto surpreendente tais desenvolvimentos são

² Ivy League: grupo tradicional de *Colleges* da costa leste (Yale, Harvard, Princeton) considerados como de grande prestígio educacional e social. (N.T.)

específicos, e podem até mesmo depender de circunstâncias aleatórias, permitam-me formular a hipótese de que a importância das ciências sociais para o entendimento das ciências humanas na França relaciona-se em parte com a influência política e institucional única que Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mundialmente mais importantes de sua geração, exerceu sobre seu país. Agora, voltando-nos para a situação alemã, vocês observarão que — apesar de sua tradição muito diferenciada — nos últimos 10 ou 15 anos emergiu uma tendência de fragmentar as ciências humanas em grupos institucionais relativamente pequenos. Se a estrutura tradicional, até 20 ou 30 anos atrás, era a das “Philosophische Fakultät”, que de certa forma coexistia com todas as disciplinas das ciências humanas, encontraremos, hoje, “Fakultäten” que não são muito maiores do que disciplinas individuais. Indiretamente, isto também implicou que a “Filosofia”, como tradição intelectual e como disciplina, tenha perdido gradualmente a posição central que ocupava desde o Idealismo Alemão no começo do século XIX (e ao qual muitos estudiosos alemães têm referido, ao determinar o papel de um “Organon” das ciências humanas para a Filosofia).

Esta variedade de estruturas institucionais nacionalmente específicas nas quais as ciências humanas têm sido articuladas (uma variedade que é mais ampla do que as concepções nacionais específicas a seu respeito) implica, como conseqüência, a impossibilidade de se assumir um ponto de partida, um nível básico único para uma reforma nas ciências humanas. Apesar do fato de que será impossível manter este nível de diferenciação nos próximos argumentos de minha conferência, a diferença na presente situação internacional deve ser levada em conta em minha tentativa de uma reestruturação. Permitam-me acrescentar que minha observação seria certamente confirmada por qualquer estudo das histórias nacionais das disciplinas individuais das ciências humanas. Para dar apenas um exemplo: enquanto é fácil provar que, quando primeiro emergiram na Alemanha como disciplina acadêmica, durante a segunda década do século XIX, os “Estudos Literários” eram co-extensivos à “História Literária”, as origens desta

disciplina foram dramaticamente diferentes em outros contextos nacionais. Podemos nos arriscar a dizer, por exemplo, que foi apenas durante a segunda metade do século XX que os estudos literários desenvolveram um interesse genuíno por problemas históricos do contexto anglo-americano. Até então, desde meados do século XIX, a discussão da literatura tinha sido guiada por preocupações éticas, as quais, por sua vez, eram resultado da posição central da literatura dentro dos componentes éticos da educação do “college”.

Uma terceira razão para a indefinição específica que eu associo com o pensamento sobre as ciências humanas parecerá bastante tautológica. Estou me referindo ao fato de que, a um grau que é um tanto quanto surpreendente, a maior parte das proposições sobre as ciências humanas que têm sido feitas nos últimos anos por acadêmicos, administradores e políticos é estranhamente vaga e generalizada. Permitam-me apresentar uma pequena coleção de destaques: tem-se obtido bastante sucesso em dizer, por exemplo, nos debates alemães, que as ciências humanas deveriam fornecer “orientação em um mundo altamente complexo”. Pode-se imaginar uma afirmação menos precisa? Afinal de contas, ninguém nestes debates jamais disse o que exatamente se quer dizer com esta “alta complexidade” do mundo contemporâneo — e menos esforço ainda tem sido investido em especular por que, de todas as instituições, as ciências humanas deveriam estar na posição de oferecer compensação. Também se tem dito, com igual indefinição, tanto na França quanto na Alemanha, que “as ciências humanas devem fornecer compensação para os danos infligidos sobre nós pela ciência e pela tecnologia”. Visto que quase não se encontra nenhuma especificação sobre esses “danos”, permaneço pessimista em relação às nossas possibilidades de cumprir este ambicioso programa. E por que, pergunto novamente, deveriam as ciências humanas, dentre todas as instituições, ser especialmente qualificadas para compensar tais “ferimentos” infligidos sobre o corpo da sociedade? Finalmente, na tradição acadêmica espanhola, que remonta ao filósofo Ortega y Gasset, as ciências humanas têm sido louvadas por produzirem “cultura” em vez de “civilização”.

É claro que a implicação é que a cultura deve ser superior à civilização — só que (infelizmente) nunca se tornou suficientemente claro (pelo menos não para mim) exatamente de que forma estes dois conceitos diferem.

O quadro se torna ainda mais banal — e mais desesperador — se nos concentrarmos, em quarto lugar, nas formas dramaticamente diferentes pelas quais tradições nacionais distintas pensaram a “política” nas ciências humanas (qualquer que possa ser seu significado aqui). Existe, por exemplo, uma bem disseminada obsessão de que as ciências humanas são consideradas, pelas pessoas que não pertencem ao campo, como especificamente voltadas para a revolução e, portanto, vistas como um “perigo” para o *status quo* de qualquer sociedade. Mais do que sonhar com lunáticos devaneios de grandeza política, eu proporia mais discussão, por exemplo, sobre o tamanho das nossas disciplinas (isto é, especificamente sobre as conseqüências de tentar expandir ou reduzir a matrícula dos alunos e o número de faculdades no futuro). Pessoalmente, admito que há muito tempo desisti de considerar cada cadeira universitária, cada emprego, cada orçamento dentro das ciências humanas incondicionalmente dignos de defesa. Também me parece que é hora de deter essa onda de reformas constantes a que as ciências humanas têm estado sujeitas desde o final dos anos 1960. Quase todas essas reformas produziram novos conceitos e concepções — mas a vasta maioria delas permaneceu vazia. Deixe-me dar-lhes um exemplo. Há várias universidades na Alemanha hoje que oferecem um diploma para a profissão de “kulturwirt”. O que a palavra quer dizer é algo como “Administrador cultural” — e é construída a partir de uma analogia com as palavras para economista, “Betriebswirt” ou “Volkswirt” (mas não pode evitar um certo efeito cômico não intencional porque a palavra “Wirt” sozinha quer dizer “estalajadeiro”, ou dono de uma hospedaria). Agora, o problema com este conceito e esta idéia de uma profissão não está em sua semântica, mas no fato de que, exatamente como há trinta ou quarenta anos atrás, simplesmente

não há mercado para o “kulturwirt” — de modo que tanto a invenção do termo, quanto a implementação de tais programas institucionais devem ser criticados como totalmente irresponsáveis.

(II)

Temo que, até o momento, eu tenha apenas conseguido produzir aquela impressão de indefinição e confusão em suas mentes — quem sabe até mesmo aquela vertigem — tão típica de qualquer discussão sobre as ciências humanas. Então, deixem-me agora concentrar-me naquilo que realmente é o meu trabalho aqui, isto é, a questão de qual seria a tarefa das ciências humanas hoje. Em primeiro lugar, devo enfatizar que, infelizmente talvez, esta não é uma pergunta retórica, para a qual todos nós sabemos a resposta, mas sim uma pergunta real. As três partes seguintes de minha conferência serão, portanto, dedicadas a uma tentativa (e é isso o que é, uma tentativa precária) de fornecer uma resposta incompleta. Começarei referindo-me aos três grandes clássicos na reflexão sobre a tarefa da universidade — e estes três grandes clássicos são Wilhem Von Humboldt (principalmente em seu famoso **Gedenkschrift** para a fundação de uma Universidade em Berlim, de 1810), o Cardeal Newman e suas reflexões sobre a fundação de uma universidade católica em Dublin, a que farei referência sem citá-lo diretamente, e inevitavelmente, dada a minha origem alemã, discutirei o famoso ensaio de Max Weber, **Wissenschaft als Beruf** (**Ciência como uma Profissão**), que foi originalmente proferido como conferência para uma associação de estudantes da Universidade de Munich. Então, proporei a vocês (na parte III) o esquema de uma história das ciências humanas — tentarei fazer isto em um nível de abstração que seja alto o bastante para ser aplicado às ciências humanas de modo geral — apesar de suas diferenças regionais e nacionais. Obviamente, a razão desta tentativa é construir uma base para um certo número de propostas, em relação à tarefa das ciências humanas e seu futuro, que não poderiam ser apenas localmente específicas. Eu

terminarei (parte IV) citando algumas dessas propostas, concentradas especialmente em possíveis estruturas institucionais.

Em referência a uma forte tradição de reflexão sobre a tarefa das ciências humanas, eu gostaria de começar apontando três perspectivas para as quais Von Humboldt, Newman e Weber parecem convergir. O primeiro princípio compartilhado entre eles é que a universidade em geral — não apenas as ciências humanas — deveriam dedicar-se a questões abertas. O termo “questões abertas” aqui pode referir-se a dois diferentes níveis: às questões para as quais nós ainda podemos encontrar as respostas e às questões que resistirão a todos os esforços para que se encontrem respostas definitivas. Von Humboldt faz uma especificação decisiva quando afirma que logo que tenhamos a impressão de que a questão foi resolvida, esta questão não deve mais ser trazida ao contexto das discussões universitárias. De modo interessante, o corpo discente deve ser incluído no contexto da incerteza intelectual. Esta é a razão pela qual, até os dias de hoje, os professores na Alemanha não são oficialmente liberados para repetir um curso de conferências — embora, é claro, quase ninguém mais se importe com esta regra. A repetição, pois, implicaria um grau indesejável de certeza. Em segundo lugar, Von Humboldt, Newman e Weber concebem a universidade como uma “forma de vida” que apenas se torna real na interação entre professores e estudantes. Para Von Humboldt, em particular, a mais importante característica de uma universidade está na inspiração que o entusiasmo mútuo entre estudantes e instrutores pode produzir — pois pertencendo a diferentes gerações, eles focarão pontos e perspectivas diferentes, em qualquer questão aberta. Através desse entusiasmo, a operação intelectual na universidade deveria ser algo como um *perpetuum mobile*. Von Humboldt acrescenta — surpreendentemente — já que ele era ativamente envolvido na administração universitária do estado prussiano — que a educação profissional não deveria ser o objetivo da universidade. Algumas faculdades e alguns departamentos talvez persigam uma educação profissional, mas esta não deveria ser a tarefa da universidade em geral e, acima de tudo, nunca deveria ser a tarefa

das ciências humanas. Finalmente, é também Von Humboldt quem mais claramente enfatiza que a universidade deveria ser absolutamente independente de seus patrocinadores financeiros que, no seu caso, eram as diferentes instituições do Estado. Ele continua explicando que, paradoxalmente, esta separação favorece o Estado, pois este necessita das universidades como um princípio de desassossego intelectual, como uma fonte constante de inquietação — um objetivo que não poderia ser atingido se o Estado tivesse a chance de modelar as universidades de acordo com suas próprias idéias.

Entre meus textos de referência, aquele que oferece os pontos de vista mais produtivamente excêntricos é o *Wissenschaft als Beruf* de Max Weber. Interpretações tradicionais dessa conferência sugerem que ela está centrada no conceito de “wertfreie Wissenschaft”, ou ciência livre de valor, mas minha impressão é que a argumentação de Weber é mais complexa. O que ele mais enfatiza é o propósito do “pensamento inovador”. Surpreendentemente, no entanto, propõe uma separação estrita entre o valor inovador do pensamento e sua utilidade prática. Enquanto, desta forma, alega que há apenas uma relação aleatória entre o grau de inovação e o grau de utilidade, ele opta pelo objetivo de inovação — e a história das ciências naturais, durante os séculos XIX e XX, por exemplo, servem como ilustração brilhante desta proposta. Então, há algum método, alguma receita de acordo com Weber, para este pensamento inovador? É neste ponto que ele volta para o conceito de uma “forma de vida” para o qual apontamos antes como um *locus* de convergência entre os três autores. O que Weber vê como condição, dentro desta “forma de vida”, que torna provável o pensamento inovador é uma regra que garante aos estudiosos a liberdade de produzir o que ele chama de “verdades desagradáveis”. Eu não creio que o conceito de “verdades desagradáveis” seja idêntico ao conceito de “ser crítico”. Ao contrário, — e voltarei a este ponto no final de minha conferência — eu associo as verdades desagradáveis à produção de complexidade intelectual. Finalmente, as reflexões de Weber estão baseadas em metáforas que estão impregnadas com o — talvez um tanto

desagradável — sabor cultural dos anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial. Se Weber diz, por um lado, que não é importante “afiar as espadas argumentativas para a luta contra inimigos intelectuais”, por outro lado, aquele pensamento produtivo — no sentido que ele propõe — deveria ser “como um arado que rompe a terra para o pensamento contemplativo”. Eu admito que a precisão desta imagem deixa muito a desejar. E, no entanto, torna-se claro que a ênfase de Weber está na contribuição social da universidade ao ser um potencial de mudança. Novamente: não devemos esperar soluções, respostas a questões específicas por parte da universidade, mas, ao invés disto, devemos esperar uma agitação intelectual que mantenha nosso pensamento ativo e fluído.

(III)

Sem citá-los explicitamente, eu voltarei às idéias de Von Humboldt, Weber e Newman. A parte central de minha conferência, no entanto, será agora dedicada a um resumo da história das ciências humanas, o qual, como já mencionei anteriormente, deverá ser abstrato o bastante para fornecer alguma orientação geral em relação às questões ligadas a como começar e para onde nos dirigirmos numa reflexão sobre as tarefas das ciências humanas. Por razões complicadas que realmente nos tomariam o tempo de muitas conferências para explicá-las, é necessário que, neste momento, nos voltemos para o início da modernidade, para o momento da emergência da *Scienza Nuova*, da ciência nova, nas cidades-estado da Itália dos séculos XIV, XV e XVI. O que as pessoas daquela época identificaram como “novo” naquela grande quantidade de produção de conhecimento? O que era novo na vida intelectual do período que chamamos de Renascença pode ser descrito como uma profunda transformação na auto-referência, na auto-imagem do homem (e se eu digo aqui “homem”, eu tenho que realmente usar esta palavra, infelizmente, talvez, em um sentido específico de gênero, porque eu concordo com o importante ponto produzido pela

pesquisa feminista nas últimas décadas, ou seja, que o sujeito da ciência moderna em seus momentos iniciais é muito mais referente ao homem — gênero masculino, e muito menos um gênero neutro —, do que nós imaginamos por um longo tempo). Agora, este novo sujeito da ciência concebe a si mesmo como um observador excêntrico ao mundo — em vez de ser parte da criação divina, como havia sido a idéia dominante durante a Idade Média. Nesta posição de excentricidade, o novo sujeito vê a si mesmo como um observador do mundo, como aquele que produz o conhecimento do mundo, enquanto que na Idade Média todo conhecimento disponível era visto como conhecimento dado pela revelação divina. Foi Descartes quem ampliou esta concepção do observador excêntrico ao mundo, trazendo a implicação de que o observador excêntrico ao mundo era uma entidade puramente espiritual — daí sua famosa frase, “penso, logo existo”. Isto significa que a partir do século XVII passou a existir consciência de uma dicotomia muito clara, uma dicotomia (à qual nós nos referimos até o presente como o paradigma do sujeito/objeto) entre um observador sem corpo, de um lado, e um mundo material de objetos, de outro.

Foi esta mesma configuração do paradigma sujeito/objeto, transformada em programas sociais e políticos, que forneceu as bases para o Iluminismo e para as revoluções políticas e reformas que associamos ao Iluminismo. Mas parece que, no momento de maior sucesso, por volta do começo do século XIX, o paradigma sujeito/objeto entrou numa profunda crise — e meu ponto de vista será que as ciências humanas — hoje, em todos os seus formatos institucionais e em todas as suas variações nacionais, são invariavelmente um produto desta crise. Em lugar de me ocupar com uma especulação provavelmente ineficaz sobre suas origens, eu me limitarei a uma breve descrição do problema central da crise, e, ao fazê-lo, irei historiar uma distinção proposta pelo eminente sociólogo e filósofo alemão Niklas Luhmann, especificamente a distinção entre o observador de primeira ordem e o observador de segunda ordem. O conceito de Luhmann do observador de primeira ordem é equivalente à descrição do sujeito

moderno inicial que acabei de mencionar. O que causou a crise no paradigma sujeito/objeto foi a emergência do observador de segunda ordem, isto é, a emergência de um observador condenado, muito mais que privilegiado, a observar-se no ato da observação. Há realmente muitos autores — especialmente no contexto do Idealismo Alemão — que eu poderia referir para sustentar minha opinião de que uma obsessão pela auto-observação se tornou generalizada durante as primeiras décadas do século XIX: Friedrich Schlegel e Georg Wilhem Hegel seriam então os mais importantes pensadores cujo trabalho foi motivado e estimulado por uma paixão compartilhada pela auto-reflexividade, apesar de seus estilos intelectuais completamente diferentes e dos ainda mais diferentes resultados produzidos. Ora, esta obsessão pela auto-reflexividade produziu dois problemas epistemológicos.

O primeiro problema reside na crescente conscientização do observador de segunda ordem de que tudo que ele “vê”, de que todo conhecimento que ele produz no ato de observação depende de sua posição, de sua perspectiva específica. Resumindo, haverá tantas “representações” para cada objeto quantas forem as perspectivas — e já se pode prever que este *insight* levará finalmente à dissolução de qualquer objeto de referência. Aqui, argumento eu, reside a origem de todos os problemas com o conceito de “verdade” com os quais a filosofia ocidental tem lidado por quase dois séculos. O segundo problema é que, contra a proposição moderna inicial de um sujeito desprovido de corpo/observador, o observador de segunda ordem irá necessariamente redescobrir o corpo humano como condição de observação do mundo e de produção de conhecimento. Isto significa que a “experiência”, ou seja, a apropriação do mundo pelos conceitos, será agora seguida pela “percepção”, ou seja, pela apropriação do mundo pelos sentidos, e o problema é que nunca existiu nenhuma proposta bem sucedida sobre como reconciliar estes dois princípios ou estes dois níveis de apropriação do mundo. Mas alguém poderia alegar que o primeiro problema, isto é, o problema de uma infinidade de representações para cada objeto de referência encontrou solução, ao

menos uma solução transitória, nos discursos do século XIX, nos quais um tipo de representação de “um para um” é substituído pela narrativa como princípio de representação. É claro que estou me referindo aqui ao evolucionismo darwiniano e à filosofia da história hegeliana. Nesses discursos, as questões sobre a identidade de um objeto de referência serão sempre respondidas por uma narrativa, e uma narrativa pode ser considerada como forma discursiva que abre espaço semântico para a integração e organização de uma multiplicidade de representações.

Mas, mesmo sendo provavelmente adequado dizer que o segundo problema epistemológico, o problema da divergência entre experiência e percepção, nunca encontrou uma solução similar (embora transitória) (exceto talvez, na teoria da relatividade de Einstein), penso que a interferência entre os dois níveis de apropriação do mundo é que, finalmente, levou à fundação das ciências humanas — ou talvez a uma idéia ou ideal de formalizar as ciências humanas como um grupo independente de disciplinas acadêmicas. Se olharmos, por exemplo, para a história da “Germanística”, uma disciplina dedicada, desde o começo do século XIX, a estudar o passado da língua e da literatura alemãs, poderemos observar como — indubitavelmente em conseqüência de uma primeira crise epistemológica, a crise de um objeto de referência estável — o conceito de “nação” entrou num momento de turbulência e dúvida nos departamentos universitários por volta do final do século XIX. Embora o conceito de nação, por várias décadas, tivesse servido à disciplina tanto como objeto de pesquisa, como ponto de referência para o futuro, uma multiplicidade de questões concernentes ao formato e às tarefas da “Germanística” como disciplina surgiram precisamente no momento em que este conceito desvanecia. Mas o que depois se tornou crucial na reflexão sobre um novo possível formato institucional (e estou implicitamente me concentrando nas décadas em torno de 1900 na Universidade de Berlim, como caso paradigmático) foi a segunda conseqüência da crise epistemológica, ou seja, a incompatibilidade entre experiência e percepção. Wilhelm Dilthey, a quem a história da instituição acadêmica

na Alemanha concedeu o título de fundador das “Geisteswissenschaften”, optou por uma separação radical entre as “Geisteswissenschaften”, as ciências do espírito, versão alemã das ciências humanas, baseadas na experiência (ou no conceito) e as ciências naturais, as quais ele associava à percepção (e, é claro, implicitamente, com a mensuração e todos os outros métodos que não tiveram futuro nas ciências humanas). Sendo dedicadas à experiência, isto é, à apropriação do mundo pelos conceitos, era simplesmente natural, e esta foi realmente a conclusão a que chegou Dilthey, que o ato da interpretação, ou o ato da identificação de um significado, se tornasse central nas “Geisteswissenschaften”. Esta é a razão pela qual, desde o começo do século XX, e neste mesmo contexto específico, a hermenêutica — que pode ser definida como a reflexão filosófica sobre as técnicas e condições da interpretação, se tornou tão central para as ciências humanas.

O legado deste momento fundacional, um legado que se tornará um *leitmotiv* obsessivo para a história das ciências humanas durante o século XX, tem dois aspectos. Primeiramente, com a separação oficial e categórica das ciências e de seus padrões intrínsecos, as ciências humanas adquiriram, como “trauma de nascimento”, por assim dizer, uma autoimagem — e um complexo de inferioridade — de excessiva “fragilidade” conceitual e metodológica. Isto implica, em segundo lugar, que as ciências humanas jamais seriam capazes de encontrar quaisquer definições e circunscrições, seja para seu campo de referência ou para sua própria identidade. Como reação imediata a esta condição, podemos observar que os anos 1920 foram, internacionalmente, acredito eu, apesar de todas as circunstâncias nacionais e locais, um momento especificamente “nervoso”, instável, mas especificamente frutífero dentro da história das ciências humanas. Foi um momento em que, por exemplo, os historiadores da literatura e da arte estavam buscando novas formações discursivas que lhes permitissem escapar dos moldes tradicionais das histórias nacionais. Foi um momento também em que, em reação à enorme influência da “Fenomenologia” de Edmund Husserl e seu ponto chave, isto é, a impossibilidade do sujeito de construir quaisquer

argumentos cognitivos definitivos sobre quaisquer objetos, os filósofos — de diferentes maneiras — convergiram numa tentativa de reformular o paradigma sujeito/objeto que havia sido responsável pela separação entre o observador e o mundo a ser observado. A descrição de Martin Heidegger da existência humana como estar-no-mundo foi uma destas tentativas, como o são, por outro lado, as tentativas dos predecessores da atual filosofia analítica de resgatar ao menos possibilidades mínimas de referência do mundo para a linguagem.

Como sabemos, as ciências humanas entraram, a partir dos anos 1930, e em um grande número de países (a tradição anglo-americana aqui é a grande exceção), em seu momento de maior humilhação, ao se tornarem o instrumento absolutamente passivo de uma ideologização radical através dos partidos fascista e comunista (espero que me perdoem pelo nível problemático de generalização aqui utilizado e que não faz justiça a algumas notáveis realizações produzidas pelas ciências humanas nos países comunistas). Meu ponto de vista, ou melhor, minha questão é, no entanto, se a surpreendente falta de resistência disciplinar a tal ideologização — não estou falando de resistência individual — foi conseqüência da fragilidade que as ciências humanas assumiram, pelo menos em seu perfil e auto-imagem como “*Geistwissenschaften*”, no começo do século XX. Certamente, seria ridículo culpar Dilthey e seus contemporâneos pelos excessos políticos de seus sucessores desde o começo dos anos 1930. Mas não é impossível, em contraste, imaginar que disciplinas baseadas no positivismo, no estilo do século XIX, poderiam de fato ter oferecido maior resistência. Qualquer que seja a resposta a esta questão — e não há, claro, resposta definitiva — podemos observar, desde a metade do século XX (e novamente, com exceção da tradição anglo-americana), duas tendências básicas dentro das ciências humanas que podem ser explicadas como uma reação ao trauma de sua ideologização.

A primeira destas duas tendências foi uma corrente em direção a uma “*imanentização*”, uma concentração radical nos objetos de referência específicos de cada disciplina. Por exemplo, nos textos

literários — com a clara intenção de evitar qualquer perigo destes serem permeados por ideologias políticas (o que implica a exclusão de quaisquer outros contextos). É certamente plausível que a imanentização neste sentido se tornou o objetivo e o formato das ciências humanas na Alemanha (pelo menos na Alemanha ocidental) depois do fim da Segunda Guerra Mundial. O outro tipo de reação — não necessariamente um tipo oposto de reação — foi um desejo de “endurecimento” das ciências humanas (como Friedrich Nietzsche teria chamado). Se identificarmos, em nossa retrospectiva, o assim chamado princípio de “interpretação imanente” nos anos 1950 e, depois, o estilo intelectual da “desconstrução” durante as décadas finais do século XX, como ondas em direção a uma imanentização, há uma seqüência similar de correntes que tentam superar a notável indefinição e relatividade epistemológica dentro das ciências humanas. A primeira destas correntes, na segunda metade do século XX, foi uma tentativa de “lingüisticização” de todas as disciplinas das ciências humanas baseada em certos princípios gerais do estruturalismo, o qual, comparado à interpretação imanente, de fato trazia a promessa de um rigor quase matemático. O estruturalismo foi seguido por uma onda de “sociologização” nos anos 1960 e 1970 — freqüentemente sob a bandeira de um marxismo renovado. Aquele foi o momento em que jovens filósofos talentosos — pensemos em Jürgen Habermas e Niklas Luhmann na Alemanha — desejavam quase desesperadamente ser reconhecidos como cientistas sociais (não importa quanto esta auto-referência nos pareça inadequada hoje). Finalmente, começando nos anos 1980, podemos observar, como uma onda final bem longe de “endurecer” as ciências humanas, um retorno em direção a todos os tipos de tecnologias da comunicação, um retorno que, novamente na Alemanha, foi resumido sob o nome de “materialidades da comunicação”. Ambas as tendências, ou ainda, todas as séries de tendências, a tendência em direção à imanentização e a tendência em direção ao endurecimento das ciências humanas, terminaram por desafiar a interpretação como a prática central deste grupo de disciplinas. Se a desconstrução pode ser

considerada a dúvida sistemática em relação à possibilidade de qualquer significado estável, também podemos dizer que a sociologização das ciências humanas e, acima de tudo, o interesse nas materialidades da comunicação produziram uma mudança na interpretação, como identificação de significado, em direção a um novo interesse tanto nas condições gerais quanto históricas para a emergência do significado.

(IV)

A conclusão central que posso tirar desse esquema da história das ciências humanas é que ele não nos leva a nenhuma conclusão óbvia. De modo diversos da maioria dos comentadores contemporâneos da tarefa das ciências humanas, eu certamente não acredito que qualquer posição particular que tenha emergido nas últimas décadas deveria se tornar um ponto de partida ou até mesmo uma plataforma de lançamento para uma “solução” no futuro. Em vez disso, é minha impressão que esse repensar a tarefa das ciências humanas hoje — e permitam-me enfatizar que esta é uma questão aberta, mesmo para aqueles que conhecem bem a pré-história de nossa situação — deveria acontecer no contexto de uma reconsideração da especificidade e da possível contribuição da universidade como uma instituição no sentido lato do termo. Talvez, no entanto, seja possível formular uma hipótese sobre o que pode ter sido o *problema* das ciências humanas durante o último século. O problema talvez tenha sido, de fato, que nossas disciplinas agiram por longo tempo de uma maneira reativa, e sem saber, com precisão, a que exatamente estavam reagindo. Esta é a razão pela qual eu apontava tanto para a crise epistemológica de meados do século XIX, quanto para a separação institucional das “Geistwissenschaften” do restante das disciplinas acadêmicas, como “pontos cegos” em potencial contra os quais as ciências humanas têm reagido por longo tempo sem o saber — e é no mínimo válido considerar que as ciências humanas podem ter realmente ficado presas a estes contextos históricos (ou seja, às suas fundações).

Para abrir uma nova e mais ampla discussão, permitam-me afirmar que, em primeiro lugar (e apoiando-me nas propostas de Von Humboldt, Newman e Weber), a universidade deve ser um lugar dedicado ao que eu chamo de “pensamento de risco”. Isto, como veremos, é minha resposta à questão da relevância das ciências humanas e da universidade em geral, uma questão que está sendo feita e que tem sido mantida com particular insistência em seu país (Dinamarca). Quando falo de pensamento de risco, quero falar de um estilo de pensamento cuja prática fora da universidade — fora da tão vilipendiada torre de marfim — seria simplesmente perigosa demais e potencialmente muito onerosa. Deixem-me dar-lhes três ilustrações sobre o pensamento de risco, em ordem crescente de complexidade. Eu acredito, por exemplo, que podemos todos facilmente concordar acerca da importância de fazer pesquisa e experimentos na área da medicina — por óbvias razões práticas. Ao mesmo tempo, no entanto, é claro que nenhum de nós, no lugar de um paciente, gostaria de se tornar objeto de tais experimentos. Esta é a razão pela qual o pensamento de risco na medicina tem de estar separado da prática diária (e também a razão pela qual a distância que separa a torre de marfim da vida cotidiana é, afinal de contas, benéfica). Meu segundo exemplo refere-se a um debate filosófico que recentemente encontrou uma ressonância sem precedentes na esfera pública alemã. Em uma interpretação da famosa definição de Heidegger sobre a existência humana como “guardião do ser” (não sem problemas filológicos, a palavra “Hütter” usada por Heidegger é aqui traduzida por “guardião”), Peter Sloterdijk chegou à conclusão de que a tarefa do guardião incluía a educação e que, portanto, um uso ativo do conhecimento, produzido pelo deciframento do genoma humano, era altamente apropriado. O argumento de Sloterdijk é válido? Ele me convence da necessidade de usar o conhecimento deste modo? Eu não sei. Mas penso que precisamos de um lugar institucional — e esse lugar deveria ser a universidade — onde questões de risco como esta possam ser feitas, onde tenhamos tempo e liberdade para lidar com as consequências sem sermos imediatamente

restringidos por preocupações de ordem prática ou ameaças éticas. Finalmente, quero relatar uma história pessoal que diz respeito a um seminário, também sobre Heidegger, que Jacques Derrida ministrou numa universidade alemã no final dos anos 1980. No contexto desse seminário, um estudante perguntou a Derrida por que ele nunca tinha mencionado — e nunca tinha utilizado como parte de sua interpretação — o fato de que Heidegger, ao menos durante um certo período de sua vida, esteve claramente impressionado e em contato com a ideologia nazista. A resposta de Derrida, assustadora para mim, foi que a proximidade de Heidegger com a ideologia nazista não era a questão mais relevante, mas sim, dizia Derrida, devíamos estar abertos para a seguinte questão: teria Heidegger sido um dos grandes pensadores do século XX sem essa proximidade com a ideologia nazista? Como eu disse, considere essa questão muito assustadora e sempre desejei que a resposta a ela fosse um sonoro sim. Mas o ponto importante é que nossas sociedades precisam, no mínimo, de um contexto institucional no qual até mesmo uma questão como essa possa ser formulada sem nenhum risco pessoal, e este lugar institucional é a universidade.

Uma versão diferente da mesma idéia pode ser encontrada na obra de Luhmann. Como sua premissa original, Luhmann conecta os sistemas sociais com a função de “redução de complexidade”, ou seja, reduzir (escolhendo ou eliminando) possibilidades de produção de sentido e operações intrínsecas aos sistemas que existem nos ambientes destes sistemas. Do ponto de vista intrínseco ao sistema, no entanto, Luhmann também alega a necessidade do que ele chama de “sistemas sociais secundários”, que para ele são sistemas sociais cuja tarefa consiste em produzir complexidade contra a função de redução da complexidade geral. O sentido de uma tal produção intrínseca de complexidade seria, é claro, manter os sistemas existentes flexíveis e abertos à variação, contra uma tendência de cristalização que prevaleceria se o princípio de “redução de complexidade” fosse unilinear. Portanto, ao invés de produzir constantemente orientações e receitas para a vida cotidiana, eu acredito que as universidades deveriam realmente engajar-se em

uma superprodução de complexidade, ou seja, em uma superprodução de alternativas. Isto pode ser visto, por exemplo, como uma maneira de explicar por que, dentro das ciências humanas, nós temos de cultivar a pesquisa histórica. Não há nada específico que possamos “aprender com a história”. Mas nos familiarizarmos com a história evitará que acreditemos que não há alternativas para o atual estado de desenvolvimento de nossas sociedades.

Se me acompanharem, pelo menos por um momento, nesta associação entre a universidade como instituição e a tarefa de produzir complexidade, quais seriam as possíveis conseqüências para o ensino? Esta questão nos leva ao papel mais específico que as ciências humanas podem e devem exercer dentro da estrutura institucional da universidade. Certamente não há dúvida de que (pelo menos no momento presente), uma certa quantidade de transmissão de conhecimento prático padronizado também tem de existir na universidade — afinal de contas, precisamos de médicos, advogados e engenheiros competentes. Mas, talvez, devamos dizer que mesmo esta necessária transmissão de conhecimento prático devesse acontecer acompanhada de práticas dedicadas à produção de complexidade. O fato de serem exclusivamente dedicadas à produção de novas complexidades, é, talvez, o que torna as ciências humanas específicas em relação à maioria das outras disciplinas, embora seja minha impressão que, diferentemente das disciplinas de engenharia, a produção de complexidade se tornou a função principal das ciências naturais clássicas, tais como a física e a química. Como um sintoma da orientação, a meu ver, deplorável e cada vez mais freqüente, dada às novas gerações de estudantes, baseada apenas nos aspectos práticos da educação universitária, é interessante notar que, ao menos nos Estados Unidos, os departamentos dedicados às ciências naturais clássicas estão se deparando com estatísticas de matrícula similares às dos departamentos de ciências humanas. Podemos mesmo dizer que, neste contexto específico, em vez de dar funções práticas às ciências humanas (e às ciências naturais clássicas), deveríamos enfatizar, antes de tudo,

que a vocação genuína destas ciências é a produção de complexidades e, em segundo lugar, insistir no fato de que esta produção de complexidade é a função central da universidade e que ela não pode ser substituída por outras instituições. Confrontar nossos estudantes com a complexidade, no entanto, significa que nós não lhes ensinamos (ao menos não principalmente) conclusões e resultados. Quando estou envolvido em debates sobre textos e autores clássicos com meus alunos, eu realmente faço o possível para não lhes impor minhas formas de leitura e meus modos de construir sentido. O que tento fazer é despertar neles o interesse pelos autores e textos e ajudá-los a se engajar num confronto com a complexidade que evita quaisquer reações, soluções e interpretações fáceis.

Se pudermos concordar que a “produção de complexidade” realmente é a tarefa central da universidade e, conseqüentemente, que as ciências humanas são o centro desta instituição, isto renderia propostas (mais ou menos) precisas e exigências político-acadêmicas? Claro que minha resposta é positiva — de diversos modos. Correndo o risco — especialmente em seu país — de parecer desesperançosamente conservador, minha proposta primeira e (mais ou menos) política seria que as administrações universitárias deveriam acabar, o mais rápido possível, com esta posição contínua, errática e ridícula de “reforma permanente” que tem caracterizado a história das ciências humanas há, no mínimo, trinta anos. Minha impressão é que uma concentração nas tarefas-chave das ciências humanas é grandemente, ou senão, absolutamente independente das diferentes estruturas institucionais com as quais possamos nos deparar. O mesmo é verdadeiro quando se trata do recrutamento de novos colegas de profissão, os professores universitários do futuro. Eu não penso que seja necessário, para cada universidade, cobrir todo o alcance possível de campos e tópicos dentro das ciências humanas com um número enorme de especialistas. O que realmente importa é que haja professores, em cada universidade, que sejam verdadeiros intelectuais, no sentido de serem capazes de exercer o papel de “catalisadores da complexidade.” E quais seriam os melhores

critérios para identificar possíveis candidatos? Em vez da sólida “confiabilidade” de seus trabalhos nas áreas de competência, penso que deveríamos privilegiar a capacidade de incitar ou estimular a controvérsia, isto é, a capacidade de produzir fortes reações intelectuais entre colegas e estudantes. Este princípio poderia levar até mesmo a uma redução de custos — o que seria bem recebido pela administração — mas sei que soa mal como uma proposta feita por um professor. Não obstante, eu creio que, em lugar de contratar um profissional especialista em certo período e em gênero, nos departamentos de literatura, por exemplo, seria melhor procurar por, no mínimo, um eminente especialista por universidade para cada uma das literaturas nacionais ocidentais e para cada um dos contextos culturais não ocidentais.

Uma segunda proposta igualmente complexa seria repensar e reativar o conceito de interdisciplinaridade. Sua necessidade de reativação se torna clara a partir do fato de que, hoje em dia, ninguém, em sã consciência, jamais questionaria os méritos da interdisciplinaridade, o que parece indicar que, como uma noção programática, ela está morta. Temo que o conceito tenha se tornado tão universalmente bem vindo (e tão desgastado), porque nós ainda o usamos muito para uma cooperação entre campos em que a possibilidade de diálogo é tida como certa. Talvez nós, os críticos literários, não dialoguemos sempre com os filósofos, antropólogos ou historiadores. Mas não deverá ser surpresa se formos capazes de fazê-lo. O verdadeiro e desafiador nível de interdisciplinaridade, a colaboração que necessariamente irá produzir complexidade, está nas discussões com aqueles teóricos cujos trabalhos e cujas disciplinas se baseiam em princípios epistemológicos radicalmente diferentes daqueles cultivados pelas ciências humanas. Tais formas de colaboração sempre implicarão o risco de serem difíceis, confusas e até mesmo impossíveis. Mas sua importância reside exatamente neste risco.

No que concerne ao conteúdo de nosso ensino (e eu tentei, mais ou menos implicitamente, argumentar que estes conteúdos são menos importantes do que o estilo de ensino orientado para a complexidade,

embora haja um limite para esta tendência, reside na função socializadora do conhecimento), devemos ousadamente, em vez de alimentar um tipo de “relevância” que nos torne inseridos demais, bem adaptados demais ao mundo cotidiano, favorecer conteúdos que possam ser considerados como alternativas para tudo o que seja institucionalizado em nossos mundos cotidianos. Isto poderia significar, por exemplo, que numa época em que a mera afirmação de múltiplas diferenças de gêneros se tornou finalmente aceita de modo geral, a universidade teria que se mover para um nível onde formas de pensamento múltiplas e específicas de gênero, certamente reprimidas, pudessem ser desenvolvidas e praticadas. Isto poderia também obviamente significar que enfatizamos o ensino das mais exóticas culturas e períodos históricos. Finalmente, no contexto da globalização cultural, econômica e política (a qual eu nem mesmo critico), esta lógica nos obriga a cultivar o que é culturalmente local. Isto quer dizer que, por exemplo — e eu penso que minha recomendação é muito menos tautológica em um nível institucional do que possa parecer — entre outras coisas, as universidades dinamarquesas deveriam ser o lugar onde a leitura da literatura dinamarquesa em toda a sua diferente tradição deveria ser ensinada e investigada.

Para concluir, em lugar de prometer futuros profissionais que nunca existirão de fato, e em lugar de desenvolver currículos que levam à armadilha de tais profissões fantasmas, nós deveríamos ousar admitir e até mesmo professar o caráter não-prático de nossos ensinamentos e de nossas “pesquisas” (se é que esta é a palavra adequada). Neste espírito, então, deveríamos começar a considerar nossos estudantes, ao menos em parte, como estudantes que não necessariamente, e certamente não exclusivamente se concentrarão nas ciências humanas. Em um futuro de melhor entendimento, em um futuro que permita às ciências humanas retornarem ao seu lugar central na instituição acadêmica, nossa especialização pedagógica residirá quase paradoxalmente na criação de cursos e seminários para estudantes que nunca planejarão se profissionalizar nas ciências humanas. Pois, como disse recentemente

John Hennessy, Reitor da Universidade de Stanford (que é cientista da computação), é tarefa das ciências humanas produzir o “burburinho intelectual” em cada universidade. Mas há ainda muito a percorrer entre a metáfora de Hannessy e uma nova concepção das ciências humanas bem desenvolvida e argumentada.