



Literatura e humanização na universidade: uma proposta de formação

Literature and humanization at the university: an education proposal

Simone Nacaguma¹, Dante Gallian², Rafael Ruiz³

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre o modelo de Universidade que foi se constituindo ao longo da Modernidade e como esse extenso processo levou ao declínio da presença das Artes e das Humanidades na Universidade, bem como à depreciação dessas áreas do conhecimento. Na primeira parte, apresenta-se a historicização desse processo e suas consequências na formação superior atual, considerando-se tanto o cenário brasileiro como o internacional. Na segunda, analisa-se como a sobrevalorização do conhecimento científico e tecnológico, na Modernidade, alijou as Artes e as Humanidades da formação universitária e, não por acaso, coincidiu com seu crescente desprestígio e com o adoecimento da sociedade. Visando contribuir para a reversão desse quadro, apresenta-se, na terceira parte, a metodologia do Laboratório de Humanidades (LabHum), surgido na Escola Paulista de Medicina (EPM), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); e, na quarta e última parte, apresenta-se o exemplo de um ciclo deste laboratório a fim de demonstrar o potencial desta proposta de formação humanística e humanizadora da educação superior e, inclusive, da própria universidade.

Abstract

This article aims to reflect on the model of the University that was constituted throughout Modernity and how this extensive process led to the decline of the presence

¹Docente do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do grupo de pesquisa Estudos Interartes (UFGD) e do GENESIS (Grupo de estudos de narrativas em situações interdisciplinares).

ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-0154-0709> E-mail: snacaguma@unifesp.br

²Docente e Diretor do Centro de História, Filosofia e Ciências da Saúde (CeHFi) da Escola Paulista de Medicina (EPM) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Linhas de pesquisa: Humanidades e Saúde, História Oral e Narrativas em Saúde, Espiritualidade e Saúde.

ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-5452-215X> E-mail: dante.marcello@unifesp.br

³Docente do Departamento de História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-3613-9146> E-mail: rafarui@hotmail.com

of Arts and Humanities at the University, as well as the depreciation of these areas of knowledge. In the first part, the historicization of this process and its consequences in the current higher education are presented, considering both the Brazilian and the international scenario. In the second, it analyzes how the overvaluation of scientific and technological knowledge, in Modernity, excluded the Arts and Humanities from university education and, not coincidentally, coincided with its growing disrepute and the illness of society. In order to contribute to the reversal of this situation, the methodology of the Humanities Laboratory (LabHum), which appeared at the Escola Paulista de Medicina (EPM), of the Federal University of São Paulo (UNIFESP) is presented in the third part; and, in the fourth and last part, the example of a cycle of this laboratory is presented in order to demonstrate the potential of this proposal for humanistic and humanizing training in higher education and even the university itself.

Palavras-chave: Humanização, Literatura, Educação superior, Universidade.

Keywords: Humanization, Literature, College education, University.

1. Introdução

Refletir sobre a formação oferecida, hoje, pelas universidades públicas brasileiras requer, inevitavelmente, repensar seus objetivos, funções e atribuições, sobretudo diante da grave crise pela qual vêm atravessando nos últimos anos. Para isso, é necessário que recuperemos a sua história a fim de buscar propostas e ações, no presente, que visem a realinhar os seus objetivos e compromissos com o ensino, a pesquisa, a formação humana e o bem-estar social.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo central apresentar uma experiência do Laboratório de Humanidades (LabHum), surgido na Escola Paulista de Medicina (EPM), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a fim de refletir sobre o modelo de Universidade que foi se constituindo ao longo da Modernidade e como esse extenso processo acabou levando ao declínio da presença das Artes e das Humanidades na Universidade.

Este artigo se organiza, assim, em quatro partes. Na primeira, apresentamos um breve panorama da história da universidade moderna, em que se retoma, em especial, o modelo humboldtiano. Na segunda, analisamos como a sobrevalorização do conhecimento científico e tecnológico, na Modernidade, foi alijando as Artes e as Humanidades da formação universitária e, não por acaso, coincidindo com seu crescente desprestígio e com o adoecimento da sociedade, fruto de um mundo cada vez mais desumanizado. Na terceira, apresentamos a história e a metodologia do Laboratório de Humanidades como experiência de humanização por meio da literatura. Por fim, na quarta e última parte, apresentamos um ciclo realizado no Laboratório de Humanidades a fim de demonstrar, por meio da materialização das reflexões surgidas nessa edição, o potencial humanizador desta experiência.

Acreditamos, pois, que a metodologia já bem consolidada do LabHum pode consistir em proposta a ser desenvolvida em qualquer curso de graduação, ou de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas Humanas. A flexibilidade de seu formato e metodologia permite, como vem ocorrendo na UNIFESP há muitos anos, ser oferecido também como curso de extensão, aberto, portanto, não apenas à comunidade acadêmica,

mas a toda sociedade, interação com a qual é não somente desejada, mas necessária à universidade.

Desse modo, o LabHum pode contribuir para atenuar, em certa medida, o desequilíbrio que se instituiu nas Universidades, em geral, com o apagamento das Artes e das Humanidades; recuperando, em parte, o espírito do modelo humboldtiano da função da Universidade e de seu compromisso com uma formação ampla, consistente, de qualidade, comprometida com a formação ética e humana não apenas de seus alunos, mas também da comunidade universitária, que é cada vez mais ampla, compreendendo, além do corpo discente e docente, funcionários técnico-administrativos, funcionários do apoio pedagógico, funcionários terceirizados, enfim, todos que vivem e fazem a Universidade.

2. Desenvolvimento

2.1 A universidade moderna: história e aprendizados

O famoso texto de Humboldt – “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim” (1997) – é comumente citado sempre que o tema da discussão é a Universidade Moderna, tornando-se, segundo Terra (2019) uma espécie de “Manifesto da Universidade Moderna”. Até a Constituição Brasileira de 1988⁴ se apropriou de parte de suas ideias para propor um modelo de universidade brasileira, comprometida com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Todavia, segundo Terra (2019), esse texto de Humboldt tem sido mais citado do que propriamente lido e estudado. Isso porque há uma grande dificuldade em se reconstituir o pensamento dele acerca do ensino ou mesmo sobre a Universidade, visto que os textos sobre educação, ou mais precisamente sobre a Universidade, a que se tem acesso, não foram elaborados para publicação, constituindo, na verdade, textos administrativos; e o seu mais conhecido e citado, mencionado anteriormente, consiste em um texto inacabado.

Terra ressalta que Humboldt tinha como atribuição reformar todo o ensino prussiano, portanto sua tarefa era muito maior do que a criação da Universidade de Berlim. Além disso, a discussão sobre a qualidade das universidades alemãs não surge neste momento; a bem da verdade, o tema vinha sendo discutido na Alemanha desde o século XVII, a propósito da fundação das universidades de Halle, em 1694, e a de Göttingen em 1734. Ambas já representaram, inclusive, uma grande renovação em relação à Idade Média, porque, nesse modelo, havia grande liberdade no ensino e na pesquisa. A criação da Universidade de Göttingen, por exemplo, “possibilitou uma renovação no ensino e na pesquisa com resultados excepcionais nos âmbitos da filologia e dos estudos históricos” (TERRA, 2019, p.135).

Talvez o aspecto mais inovador da proposta de Humboldt, na época, tenha sido propor um modelo de universidade articulando a pesquisa e o ensino, o que era trabalhado em separado, em dois tipos de instituição: uma voltada exclusivamente para a pesquisa e outra, para o ensino. Além disso, seu

⁴Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

modelo reitera a liberdade de ensino, de pesquisa e de aprendizagem, defendendo, inclusive, autonomia universitária em relação ao Estado na gestão de recursos. Vale ressaltar, contudo, que, apesar de sua proposta articular ensino e pesquisa, a “busca desinteressada da verdade em conflito com o ensino visando a utilidade” (*Idem, ibidem*, p. 137) sempre esteve em pauta ao longo dos séculos seguintes, estendendo-se, inclusive, até os dias atuais.

O que nos interessa, no entanto, destacar, nesse breve panorama histórico, é, primeiro, que, desde a fundação das universidades de Halle e Göttingen, nunca deixou de haver o cultivo de uma profunda e séria crítica das condições das universidades alemãs, bem como esforços institucionais para melhorar o seu quadro, como destaca Terra: “O longo processo de crítica e esforços institucionais vai da fundação das universidades de Göttingen e Halle, passando pela crítica kantiana até Fichte, Schleiermacher e Humboldt” (*Idem, ibidem*, p. 137). Segundo, não havia hierarquização das áreas do conhecimento, todas eram fundamentais tanto na educação básica quanto na formação universitária, inclusive, neste contexto, destacavam-se a filologia e a história. A sua experiência como Diretor da Seção de Culto e Educação do Ministério do Interior proporcionou a Humboldt o desenvolvimento de uma visão orgânica da Educação, como ressalta Terra:

[...] a seção cuidava de todo o sistema educacional, o que permitia e exigia que Humboldt pensasse não apenas a universidade, mas também o ensino e todas as instituições científicas e culturais, como as academias e museus. [...] Humboldt começa uma extensa rearticulação de todo o sistema de ensino e o ápice foi a criação da Universidade de Berlim (TERRA, 2019, p. 140).

Ou seja, criar a nova universidade implicava repensar todo o sistema de ensino, visto que o “bom funcionamento da universidade inclusive dependia de ter alunos bem formados no curso secundário” (*Idem, ibidem*, p. 141). É fundamental entender este aspecto do pensamento humboldtiano, porque para ele não havia como se fazer pesquisa desinteressada sem o amparo de um completo sistema de ensino no qual estivesse incluído um complexo cultural de qualidade.

E foi por essa razão que Berlim foi a escolhida para sediar a nova universidade, pois ela já contava com uma Academia de Ciências e uma de Artes, um jardim botânico, uma grande biblioteca, uma faculdade de medicina completa, observatórios, coleções de história natural e de artes e vários institutos científicos, além da Instituição Geral de Ensino. Formando, assim, um “todo orgânico” em que, mesmo que cada parte desenvolvesse alguma independência, “ainda assim [cooperaria] com as demais para uma finalidade geral” (TERRA, 2019, p. 144).

Também é importante destacar que, na Universidade de Berlim, as ciências faziam parte do departamento de Filosofia, o que mostra a centralidade da reflexão filosófica nesse modelo, a qual havia perdido essa posição com as críticas da elite prussiana às universidades alemãs, solicitando reformas urgentes, o que, por sua vez, ganhou reforço com a repercussão das críticas da Revolução Francesa ao ensino universitário e à formação profissional (TERRA, *ibidem*, pp. 136-137).

É curioso notar que, apesar do pouco tempo de duração da proposta humboldtiana, paradoxalmente, é o modelo de universidade mais citado e difundido até hoje. O outro modelo, o francês, ainda que tivesse influenciado várias universidades europeias e latino-americanas “nunca foi tido como um modelo de excelência científica ou moral, pela ênfase utilitarista que encerra” (PEREIRA, 2009, p. 31).

Contudo, não constitui escopo deste artigo desenvolver uma discussão centrada nos modelos de universidade, mas recuperar brevemente a história da Universidade Moderna com o objetivo de demonstrar que, no seu longo processo de constituição, as mudanças, *grosso modo*, levaram a um progressivo desprestígio das Artes e das Humanidades, o que levou à redução de sua participação na formação do estudante, ao seu apagamento na vida universitária como um todo e, conseqüentemente, à sua desvalorização na formação também pela sociedade.

Relacionada, possivelmente, a esse processo, verificou-se, também, nos últimos dois séculos, uma fragmentação crescente na universidade de modelo humboldtiano, desde a sua criação, ocasionada pelas “transformações científicas, econômicas e políticas” nas nações, que demandaram novas disciplinas e, desse modo, alterações nos currículos, além de mudanças nos métodos de ensino, pois crescia a demanda por “um ensino mais aplicado e menos intelectualizado”. Todas essas alterações conduziram para uma descaracterização quase completa da concepção de “universidade moderna” (PEREIRA, *ibidem*, p. 37).

Isso porque, vale lembrar, a proposta de Humboldt para renovação do ensino na Alemanha, surge em um momento histórico em que “a ciência já se despontava como o aspecto estruturante do mundo moderno” e a Revolução Industrial já tinha apontado “a nova direção do mundo”, portanto nenhuma nação poderia “deixar de considerar os avanços que a ciência prometia”, pois isso significaria “recusar as possibilidades de futuro” (Idem, *ibidem*, p. 79).

Assim sendo, de um lado, temos a crença deslumbrada na ciência, acompanhada de um intenso desenvolvimento da indústria e do capital e, de outro, a mercadorização do homem e de sua força de trabalho, o qual, com o processo de mecanização das indústrias, vai perdendo postos de trabalho e função nessa nova organização da sociedade.

Todo esse processo de desenvolvimento técnico, que, vale dizer, continua, teve e ainda tem profundo impacto na vida das pessoas, nas relações humanas e na forma como cada um percebe seu lugar no mundo. Não faltam estudos na área da saúde que relatem e comprovem o adoecimento físico e mental das pessoas diante de um mundo cada vez mais competitivo e exigente, em que, paradoxalmente, as condições de trabalho e de produção se tornam cada vez mais precárias e desumanas com a implementação, em curso, de políticas neoliberais em todos os setores.

Em outras palavras, o forte desenvolvimento técnico e científico e a decorrente sobrevalorização das ciências em relação às artes e às humanidades produziram uma “carência” na formação humana que se traduziu não apenas em falta de repertório e em descultura⁵, como já vem sendo

⁵Leyla Perrone-Moisés, em sua obra intitulada **Altas Literaturas** (1998), ao tratar d’ “A Literatura na era da Globalização”, afirma que a questão que nos é colocada nesse contexto não é a diferença de culturas ou de concepções de cultura, nem a oposição entre “alta cultura e cultura de massa, mas entre a cultura e a descultura pura e simples”, visto que “a abundância

observado por muitos intelectuais e educadores, mas em grave adoecimento físico e psíquico das pessoas.

É esse quadro que a experiência do Laboratório de Humanidades comprovou, por meio de um caminho não convencional, mas, às avessas, isto é, por meio do “remédio”, da literatura: os participantes foram percebendo seus benefícios “curativos” e, muitos, então, se davam conta de que estavam de alguma forma “doentes de alma” embora sequer haviam tido consciência disso, a consciência veio com a “cura”.

É imprescindível, portanto, que na discussão sobre modelos ou projetos de Universidade, repensemos o lugar das Artes e das Humanidades, em especial da Literatura, na formação humana, integrando, inclusive e sobretudo, a formação técnica e profissionalizante⁶.

As premissas que embasaram o modelo de Universidade de Humboldt são aqui lembradas porque constituem, como informaram Terra e Pereira, o modelo mais citado quando se trata de discutir a Universidade e sua missão; no entanto, essas premissas, que integram a Constituição Brasileira vigente, permanecem mais nos documentos oficiais das universidades brasileiras e menos na sua realidade de fato.

Contudo, não se trata de simplesmente defender uma volta a Humboldt, mas de, do mesmo modo como a universidade de pesquisa alemã se fez em reação a uma determinada situação, o seu histórico

[...] pode nos inspirar na necessária invenção que teremos que realizar nas universidades em países periféricos (TERRA, 2019, p.148).

Isso porque, vale lembrar, o projeto humboldtiano de universidade, como também destacou Terra⁷ (2019, p. 133), serviu de modelo ao projeto da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), as quais, por sua vez, serviram de modelo a várias universidades brasileiras, federais e estaduais, sobretudo as sediadas no estado de São Paulo. No entanto, a perda, ou progressivo distanciamento, dessa proposta de formação e de Educação que serviu de modelo inspirador a importantes

de informações culturais circulantes e a rapidez com que são disponibilizadas novas informações a todo instante não permitem seleção, visão de conjunto e, portanto, crítica, de que resulta, em parte, o estado atual de des-cultura. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 203 e 204). Teixeira Coelho em seu texto *A Cultura como Experiência* (2001, p. 66) também menciona a “desculturalização do ensino”. Por fim, Mario Vargas Llosa, em **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura** (2013), também trata da decadência do sentido de cultura na sociedade atual.

⁶Vale mencionar a incrível procura pelo Laboratório de Leitura, versão não acadêmica, do Laboratório de Humanidades, por grandes empresas privadas, que identificam a necessidade de humanizar o ambiente corporativo e, principalmente, percebem os efeitos positivos desta experiência, a qual é mencionada no livro de Dante Gallian, **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**, citado neste artigo.

⁷Segundo Terra (2019), a “referência a Humboldt e à universidade de pesquisa é constante nas reflexões sobre a universidade. A fundação da Universidade de São Paulo em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é tida como sendo de inspiração humboldtiana; a fundação da Universidade de Campinas também foi pensada como retomando o espírito humboldtiano, basta ver o livro de Fausto Castilho **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP** (CASTILHO, 2008)”.

universidades brasileiras insere-se em um contexto mais amplo, que é o contexto de desenvolvimento da própria Modernidade.

2.2 A modernidade e o declínio das humanidades

Eric Hobsbawm, em **A Era dos Extremos: o breve século XX** (1995), obra na qual analisa o período de 1914 a 1991, comenta que os vinte anos pós grande crise do petróleo em 1973 correspondeu a um momento em que o mundo perdeu todas as suas referências e viu mergulhar-se em profunda instabilidade e ampla crise sem, contudo, conseguir, mesmo na década seguinte, compreender bem as razões e as formas como se deu esse ruir.

Nas décadas de 80 e 90, houve uma grande mudança nos modos de produção, profundamente transformados pela revolução tecnológica e pela globalização, ou transnacionalização do mercado, o que, por sua vez, levou a uma nova configuração dos países no mapa capitalista, separando o mundo em países centrais da economia capitalista e em países periféricos. O grande impacto desse processo de modernização da indústria, da economia e dos modos de produção na vida das pessoas resultou do fato de que as pessoas se tornaram **dispensáveis**, ao mesmo tempo em que o novo mercado, com as suas novas demandas, não dava conta de absorver essa grande massa de trabalhadores sem serventia.

Nesse contexto, o mais trágico e patente foi, sem dúvida, “o binômio do desenvolvimento técnico-científico versus desumanização”, explicitando outro grande paradoxo dos “tempos modernos”: se, por um lado, “desenvolvemos uma quantidade prodigiosa de recursos técnicos capazes de transformar radicalmente nosso ambiente, nosso corpo, chegando até à possibilidade de dispor, até certo ponto, da vida”; por outro lado, “convivemos com os efeitos da ‘cientificização’ e ‘tecnificação’ da vida e das relações humanas, que enfeixa uma série de patologias associadas à desumanização”, como “a solidão, a depressão, o pânico, o desespero...” (GALLIAN, PONDÉ, RUIZ, 2012, p. 6).

Nesse processo de “modernização” pautado pelo cientificismo e pelo pragmatismo inerente, o conhecimento, a educação e a formação se tornam mercadorias (LYOTARD, 1998 apud GALLIAN *et al.*, 2012) e o homem rapidamente se insere nessa dinâmica entre **produção e consumo**, que, no entanto, é incapaz de lhe proporcionar uma sensação de plenitude ou satisfação de fato; ao contrário, hoje em dia, tornou-se lugar comum a menção ao sentimento de vazio existencial como reflexo desse contexto.

“A percepção, a princípio difusa, dos efeitos da desumanização num contexto de crescente tecnologização e massificação” se fez notar, primeiro, na área da saúde e fundamentou “a discussão sobre a necessidade da humanização” (MARTINS, 2003; DESLANDES, 2007, apud GALLIAN, PONDÉ, RUIZ, 2012, p. 8).

Talvez não por pura coincidência, em 2001, alguns anos antes do lançamento do Humaniza SUS (2003), ganha corpo na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) a proposta de criação de um novo curso de graduação intitulado “Humanidades” não se concretiza.

No ano seguinte, em 30/06/2002, Leyla Perrone-Moisés, professora emérita da FFLCH/USP, publica um artigo intitulado “Pra que servem as Humanidades”, no “Caderno Mais!” do jornal **Folha de São Paulo**. Neste, a

professora analisa a crise na FFLCH, situando-a dentro de uma crise internacional dos estudos humanísticos. Ela informa que usa o termo *humanístico* para se referir a todos os estudos que têm o homem como centro da reflexão. Segundo ela, desde a Idade Média até meados do século XX, os estudos humanísticos, sobretudo os filosóficos e literários, sempre gozaram de prestígio na Universidade. Destaca, no entanto, que os avanços técnicos e científicos do século anterior acabaram rebaixando os estudos humanísticos para segundo plano, fruto de duro golpe da submissão de tudo à lógica do mercado, segundo a qual as Humanidades constituiriam luxo, perfumaria.⁸

Seguindo essa lógica, já em 2002, Perrone-Moisés ressaltava em sua reflexão o equívoco de políticos, de gestores e dos homens ligados ao mercado compararem a realidade da universidade pública com a privada, por meio de um igualmente equivocados mecanismo contábil a justificar a inviabilidade da universidade pública, do ensino público. Justificativa esta sustentada pelo modelo norte-americano, segundo o qual as universidades e os currículos de seus cursos são organizados de acordo com interesses e demandas das indústrias que financiam a produção acadêmica:

A indústria farmacêutica, por exemplo, passou a dirigir os rumos das pesquisas de biologia e a influir na composição dos colegiados, como ocorreu, de modo escandaloso, numa parceria da Universidade da Califórnia, em Berkeley, com a empresa suíça Novartis, em 98. A empresa Nike suspendeu seu apoio financeiro às Universidades de Michigan, Oregon e à Brown porque os estudantes desses estabelecimentos criticaram o trabalho infantil praticado pela empresa em países pobres. Os exemplos poderiam multiplicar-se, e numerosos processos foram instaurados para examinar conflitos de interesse na atuação de pesquisadores universitários pagos por empresas (PERRONE-MOISÉS, 2002).

Essas distorções acerca do papel da universidade, de seu compromisso formativo com a pesquisa e com a sociedade foram denunciadas por importantes acadêmicos norte-americanos, “como James Engell e Anthony Dangerfield, da Universidade Harvard, que cunharam a expressão ‘the market-model university’” (*Idem*, *ibidem*). No entanto, trata-se, infelizmente, de uma tendência mundial. A União Europeia também veio seguindo esse modelo. A França, que sempre se orgulhou da melhor tradição no ensino das Letras, buscando “adaptar-se às profissões do futuro”, por meio de seu Ministério da Educação, baixou uma medida restringindo o ensino das Letras, considerado “supérfluo e elitista” para a Europa. Ora, nesse cenário, o ensino das Artes e das Humanidades não oferece atrativos, levando-as a um crescente desprestígio e conseqüente desinteresse geral.

Mais recentemente, Michele Petit, em publicação de 2019, citando Martha Nussbaum, docente do curso de Direito da Universidade de Chicago, também chama a atenção para o desaparecimento das Artes e das

⁸Os tomadores de decisões - políticos, economistas, cientistas, tecnocratas - perguntam cada vez mais: para que servem as humanidades? Submetidas ao critério de uma utilidade imediata, identificadas com um bem-estar do homem baseado apenas no acesso às conquistas da ciência e da tecnologia, assim como no bom funcionamento do mercado, as humanidades passaram a ser vistas como um luxo, uma perfumaria, uma inutilidade (PERRONE-MOISÉS, *Op. cit.*, 2002)

Humanidades dos currículos da educação básica e da Universidade como um fenômeno mundial, decorrente da lógica do mercado, segundo a qual, Artes e Humanidades são “floreios inúteis” dos quais “todos os países devem se desfazer [...] para continuarem competitivos no mercado mundial” (PETIT, 2019, p. 10).

Portanto, a crise pela qual vem passando as Artes e as Humanidades, desde que se instaurou esse modelo de mercado na Educação, insere-se nessa grande mudança de paradigma acerca do que constitui a Universidade pública e de qual é o seu papel na sociedade e na formação dos homens. Respondendo, então, à pergunta que ensejou o seu artigo – “Pra que servem as Humanidades” –, Perrone-Moisés (op. cit.) assim responde à questão:

Servem para que a Universidade continue a ser, além de um local de pesquisas científicas e tecnológicas, um lugar onde se exerce também o pensamento crítico, sem o qual esses avanços procederiam às cegas. Sem a compreensão da história dos homens, de seu habitat natural e social, de suas línguas, culturas e religiões, as conquistas científicas e tecnológicas são utilizadas ou inviabilizadas num mundo guerreiro e repartido de forma injusta. *As humanidades servem para pensar a finalidade e a qualidade da existência humana*, para além do simples alongamento de sua duração ou do bem-estar baseado no consumo e nas metas do FMI. Servem para estudar os problemas de nosso país e do mundo, *para humanizar a globalização. Tendo por objeto e objetivo o homem, a capacidade que este tem de entender, de imaginar e de criar, esses estudos servem à vida* tanto quanto a pesquisa sobre o genoma (grifos nossos) (PERRONE-MOISÉS, 2002).

Posto isso, não seria de se estranhar o malogro da proposta de criação de um novo curso de graduação intitulado “Humanidades”. Ainda que as razões para esse insucesso não tenham vindo a público, parece óbvio que, nesse contexto, uma proposta com esse perfil demandaria um esforço institucional e político hercúleo. Vale ressaltar, por fim, que o artigo de Perrone-Moisés já tem quase vinte anos, mas sua atualidade é assombrosa.⁹

Buscando, desse modo, a reversão desse quadro, a Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) institui na

⁹Em abril de 2020, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para incentivo à pesquisa no Brasil) lançou Edital de Bolsas de Iniciação Científica, do qual excluiu os cursos de Humanas. Desse modo, os alunos de todos os cursos de graduação dessa grande área ficaram sem acesso a bolsas de pesquisa. Isso se torna ainda mais preocupante porque acaba constituindo em diretriz para as demais bolsas de pesquisa, isto é, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Disponível em

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>. Acesso em 01/05/2020.

Em imediata resposta ao edital, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), em 22 abril de 2020, publicou nota intitulada “Precisamos das Ciências Sociais e Humanas para compreender e enfrentar a pandemia de covid-19”, na qual ressalta que, diante da grave crise econômica e social na sequência desta grave pandemia, os médicos não podem fazer nada, precisam das Ciências Humanas. Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/saude-da-populacao/nota-precisamos-das-ciencias-sociais-e-humanas-para-compreender-e-enfrentar-a-pandemia-de-covid-19/47225/>. Acesso em 15/05/2020.

graduação uma disciplina de formação humanística e da qual surge o Laboratório de Humanidades a partir da experiência da leitura e discussão dos clássicos da literatura ocidental. Essa experiência obteve grande êxito desde o seu início, tanto que perdura há dezoito anos.

2.3 A Experiência do Laboratório de Humanidades: a literatura como remédio

O Laboratório de Humanidades¹⁰, carinhosamente apelidado pelos participantes de LabHum, nasceu na Escola Paulista de Medicina (EPM) da Universidade Federal de São Paulo como resultado da experiência de uma disciplina do curso médico, a qual tinha como proposta central oferecer uma formação humanística e humanizadora a seus graduandos, na esteira da discussão acerca da desumanização decorrente da Modernidade e, mais especificamente, da discussão em torno da **Política Nacional de Humanização**¹¹ (2004), visto que é conhecida a grande carga de cobranças e de estresse físico, mental e psicológico inerentes à carreira e à formação do médico e demais profissionais da área da saúde, sobretudo aqueles que atuam na rede pública.

O êxito da leitura e discussão de textos humanísticos na disciplina levou um grupo de alunos a propor a continuidade dessas discussões como atividade livre. A partir disso, os encontros passaram a ocorrer uma vez por semana, no horário do almoço. Além disso, alguns alunos propuseram a inclusão de obras literárias também para a leitura e discussão, precisamente de clássicos da literatura ocidental.¹²

Foi-se percebendo por meio das discussões e dos comentários que surgiam no grupo, que todos os participantes que concluíam a proposta relatavam a mesma experiência, isto é, que ela fora libertadora, “terapêutica”. Ficava, pois, evidente o efeito humanizador que a leitura e a discussão das obras literárias desencadeavam nos participantes. Dessa experiência resultou, assim, um grande projeto de pesquisa – **As Patologias da Modernidade e os Remédios das Humanidades**: investigação e experimentação – financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), uma vez que os anos de LabHum forneceram elementos interessantes e relevantes sobre o potencial efetivamente humanizador do experimento com a Literatura (GALLIAN, 2017).

2.3.1 A Metodologia do Laboratório de Humanidades (LabHum)

A leitura e discussão de uma obra literária sob a metodologia do LabHum corresponde a *um ciclo de leitura*, o qual é constituído por três

¹⁰Para conhecer a história e a proposta do Laboratório de Humanidades, acessar http://www2.unifesp.br/centros/cehfi/portal/index.php?option=com_content&view=section&id=7&Itemid=15

¹¹Brasil 2003. **Política Nacional de Humanização**. Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Ministério da Saúde. Brasília.

¹²Em 2004, Rafael Ruiz, que recentemente havia ingressado como docente no curso de História da UNIFESP e já havia desenvolvido experiência semelhante na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) quando lá lecionara, passa a integrar, junto com Dante Gallian, o grupo que deu origem ao Laboratório de Humanidades.

momentos bem definidos: 1. Histórias de Leitura; 2. Itinerário de Discussão; 3. Histórias de Convivência.

O ciclo de leitura é conduzido por um coordenador da atividade, que na EPM é o docente da disciplina. Pede-se aos participantes que tentem vir com a obra lida¹³ para o primeiro encontro, no qual ocorrerão as Histórias de Leitura. Nessa ocasião, eles são convidados a compartilhar com o grupo a sua experiência de leitura da obra em questão: foi fácil, difícil, prazerosa, instigante, enfadonha? Que sentimentos e emoções surgiram com a leitura? Em suma, esse momento pode ser sintetizado na seguinte questão que os participantes devem tentar responder: “O que a obra leu em mim?”. Trata-se, assim, de um momento em que se evidencia o estabelecimento de uma *relação afetiva* dos leitores com a obra, trazendo à luz os elementos relacionados a esse aspecto.

No compartilhar dos afetos mobilizados pela experiência de leitura da obra, todos os participantes são convidados a se manifestar. Eles interagem entre si e o coordenador também participa, não apenas “orquestrando” as falas, mas comentando-as e formulando perguntas aos participantes.

A partir do segundo encontro, tem início o Itinerário de Discussão, cujo número de encontros varia de acordo com a extensão da obra tratada.¹⁴ Nesse segundo momento da metodologia, privilegia-se a reflexão sobre a obra, isto é, a mobilização do intelecto. Os participantes são convidados, assim, a compartilhar elementos, questões e temas que lhes pareceram centrais ou relevantes naquela parte da obra, visto que, como mencionado anteriormente, a obra é dividida em partes ou capítulos de forma sequenciada, de modo que cada parte será objeto de discussão de cada um dos encontros até o final da obra. Vale dizer que a cada encontro do Itinerário de Discussão, o coordenador retoma muito brevemente o trecho da obra apenas como um lembrete e retoma rapidamente as questões mais relevantes da discussão anterior a fim de situar o grupo e fomentar a discussão novamente.

Os participantes, então, compartilham questões, seus pontos de vista sobre a obra, sobre os temas que perceberam nela, sobre as personagens, enfim são incitados pelo coordenador a desenvolver reflexões sobre a obra. Nesse momento há grande interação entre os integrantes do grupo, podendo se estabelecer um vigoroso debate, do qual também participa o coordenador, mediando as falas, complementando-as, destacando outras ou mesmo propondo novas questões.

Finalizado o Itinerário de Discussão, chega-se ao último encontro, no qual ocorrerão as Histórias de Convivência em que se dá a coesão de todo o processo. Neste momento, os participantes são convidados pelo coordenador a compartilhar com o grupo como foi a sua experiência de convivência com a obra, com as suas personagens, com os participantes do laboratório, com o coordenador, enfim como foi a sua vivência com todos e com a obra. O coordenador convida cada um a expor o que está “levando dessa experiência”,

¹³Embora se peça que os participantes venham para o primeiro encontro já com uma leitura integral da obra, sabemos que isso nem sempre é possível, por várias e diferentes razões: dificuldades de leitura, extensão da obra, etc. Mas os participantes poderão compartilhar com o grupo as razões que o demoveram da proposta, inclusive em razão de não ter gostado da obra.

¹⁴A leitura da obra é sequenciada, isto é, é dividida em partes pelo coordenador do laboratório e cada uma delas é objeto de discussão em cada um dos encontros. Essa divisão é proposta pelo coordenador ao grupo e combinada previamente.

isto é, quais foram as suas descobertas, surpresas ou questões que lhe foram mais caras.

Neste momento, é possível, assim, retomar os elementos mais importantes que surgiram nas Histórias de Leituras e que ganharam uma reflexão mais adensada no Itinerário de Discussão e que, por fim, podem receber uma espécie de “reavaliação final” nas Histórias de Convivência, “coroando” o processo e a experiência. Vamos, pois, ao relato da experiência de um ciclo do Laboratório de Humanidades com **Hamlet**, de Shakespeare (2019).

2.4 Descrição de um ciclo do Laboratório de Humanidades: a experiência com Hamlet

Nesta seção, apresentaremos, de forma concisa e sistematizada, as discussões que surgiram em uma edição¹⁵ do LabHum, portanto não se trata de uma reflexão propriamente dos autores deste artigo, mas de um sujeito coletivo que caracteriza o Laboratório de Humanidades. A intensidade e profundidade das trocas e interações que ocorrem no LabHum não nos possibilitaria precisar, a rigor, a participação e a identificação de cada sujeito no conjunto da reflexão sobre essa peça de Shakespeare (2019) que aqui compartilhamos. Além da materialização da discussão sobre a obra, teceremos comentários tanto sobre a discussão, quanto sobre a experiência de leitura no Laboratório. Por essa razão, este texto apresenta, em alguns momentos, um caráter metalinguístico.

“O que a obra leu em mim?” Essa foi a pergunta colocada pelo coordenador aos participantes. Todos deveriam, assim, (re)ler a obra e respondê-la no encontro seguinte. Não se trata de uma questão comum no universo da leitura e tampouco fácil de ser respondida. Por meio dos comentários dos participantes, percebe-se que a questão não se limita ao segundo encontro, para muitos, certamente, ela “continua a perguntar” ao longo de todo o ciclo de leitura da obra¹⁶, visto que, nas “Histórias de Convivência”, todos os participantes, ao destacarem as questões que lhe foram mais caras, retomam, em parte, essa pergunta inicial, desenvolvendo-a a fim de articular os “efeitos” que estão levando da leitura da obra e da experiência do Laboratório.

Neste ciclo de leitura de Hamlet (SHAKESPEARE, 2019), por exemplo, na diversidade de emoções e reflexões externalizadas pelos participantes, era possível constatar em todas as falas, em maior ou menor grau, que quanto mais se avançava na leitura e na discussão da obra, mais ela lhe se embrenhava nos sentidos e *psiquê*. A exemplo disso, uma das participantes relatou, em sua “História de Convivência”, o profundo impacto que o drama de consciência de Hamlet exerceu sobre ela, uma vez que ela reconheceu na angústia da personagem a sua própria, o que a fez perceber, desse modo, que

¹⁵Ocorrida no segundo semestre de 2019, no Centro de Filosofia, História e Ciências da Saúde (CeHFi) da Escola Paulista de Medicina (EPM) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

¹⁶A depender do tipo, da complexidade e da profundidade da questão que emerge no leitor, ela continua a reverberar por toda a sua vida, desde então; disso provém, certamente, o efeito transformador e/ou “terapêutico” da leitura e discussão da obra na vida dos participantes, como muitos vêm relatando, sobretudo quando a obra corresponde a um clássico da literatura.

ambos viviam uma crise de consciência de mesma natureza ao tecer julgamentos sobre o outro. Em vista disso, ela relatou que a leitura da obra, que para ela tivera um início lento e difícil, a partir dessa percepção, ganhou outro fôlego e outra dimensão, visto que a leitura passou a fluir intensamente, fazendo-a a ansiar, a cada página, a cada fala de Hamlet, pelo desfecho de seu drama: o de ambos.

Surgiram inúmeras questões sobre a obra e, sobretudo, sobre a personagem Hamlet, mas a própria dinâmica da metodologia do LabHum vai “selecionando” as mais relevantes ou inquietantes. E desse processo resulta um *conhecimento*¹⁷ em amplo sentido: conhecimento de mundo, conhecimento do outro, conhecimento da natureza humana, conhecimento das relações humanas, conhecimento de si mesmo. Isso se revelou em cada participante em forma de prazer. Eis o leitor feliz de Bachelard (1984), enfim, (re)descoberto, porque o conhecimento traz prazer. Trata-se de um prazer que revigora e redimensiona o estar no mundo, porque redimensiona as conexões desse leitor-sujeito com o mundo e com o outro, ao mesmo tempo em que redimensiona e (re)estabelece as suas conexões internas das partes cindidas, daí, talvez, a sensação do efeito “terapêutico”.

Neste ciclo sobre a obra Hamlet (SHAKESPEARE, 2019), o grupo era de trinta participantes¹⁸. Iniciando o “Itinerário de discussão”, muitos relataram uma dificuldade em ler o texto por se tratar de uma obra dramática, alegando pouca ou nenhuma familiaridade com o gênero. Ao final dos encontros, porém, não houve ninguém que dissesse que não gostou da experiência, que detestou a obra ou o gênero; pelo contrário, havia uma incrível sensação de satisfação e de prazer, o que foi consenso no grupo. Muitos disseram que, ao ouvirem a fala dos colegas, nunca teriam imaginado, sozinhos, tais leituras e sentidos no texto e que isso enriqueceu demais a sua compreensão da obra.

Houve quem dissesse, num primeiro momento, não ter simpatizado com a personagem Hamlet, por tê-lo achado “imaturo” por “pensar somente em si mesmo e em seus sentimentos”; outro participante concordou com essa fala e disse que Hamlet lhe parecia “egoísta”, que não lhe parecia ter conduta e preocupações condizentes com a sua condição de Príncipe.

Muitos, no entanto, discordaram desses comentários, destacando a perspicácia de Hamlet em desconfiar, desde o início da peça, da ilegitimidade da coroação de seu tio Cláudio e de contestar o casamento apressado com sua mãe, a rainha Gertrudes. Outra participante destacou que, na sua opinião, essas eram as razões de sua melancolia, mais do que o luto pela morte de seu pai propriamente.

Enquanto alguns defendiam que a questão central da tragédia era a vingança e criticavam a falta de ação, ou pelo menos a demora de Hamlet em executá-la, tal como clamara o Fantasma de seu pai; outros defendiam que a questão central da peça era a loucura de Hamlet e como seu desequilíbrio emocional constituía um obstáculo para a objetividade de sua vingança,

¹⁷“Literatura é uma forma privilegiada de conhecimento”, mas que, durante a Modernidade, foi sendo relegada ou ao mero entretenimento, ou a objeto de “discussões meramente formais dos acadêmicos” (RUIZ, 2015, p. 15).

¹⁸Trinta vagas é o número máximo, em razão do tamanho da sala disponível. Vale dizer que atualmente são oferecidas, em todos os semestres, duas turmas de 30 vagas cada. E todas as vagas são preenchidas, havendo sempre uma lista de espera, caso haja desistência. Ou seja, há grande procura.

fazendo-o perder o *timing*. Outros ainda observavam nele uma certa misoginia pela indiferença cruel com que tratou Ofélia, o afeto dela por ele, e, sobretudo, pela forma dura e enraivecida com que se dirigiu à mãe, ao contestar a sua moral, a sua fidelidade e respeito em relação à memória do rei morto.

A discussão em torno da vingança e do caráter de Hamlet (SHAKESPEARE, 2019) foi se aprofundando e aqueles que, num primeiro momento, julgaram-no imaturo e egoísta reformularam suas percepções, dizendo terem percebido que “o julgaram mal” ou que seu “julgamento fora precipitado” e disso surgiu a discussão do quanto nós julgamos o outro a todo momento, sem pestanejar. E, mais, o quanto isso, sempre, é precipitado, parcial e, portanto, injusto, pois o ser humano é complexo, as ações humanas são complexas na sua compreensão.

A partir desse momento, a discussão foi ganhando corpo e, ao mesmo tempo, convergindo para uma questão central na peça: a Justiça e a sua medida. Uma participante observou que, na sua leitura, Hamlet não era desequilibrado emocionalmente, ao contrário, ele demonstrava profunda astúcia e estratégia para atender ao pedido do Fantasma de seu pai: vingar a sua morte, fazer-lhe Justiça. E que ela não via problema no seu *timing*, pois, a sua “demora” em fazer justiça provinha de um profundo temor em fazer justamente o avesso, ou seja, de incorrer em injustiça. Por isso, ele precisava de mais provas, além do relato do Fantasma, de cuja existência, inclusive, Hamlet duvidava, ainda que outros e até Horácio, a personagem com mais credibilidade na peça, também tivessem testemunhado a sua aparição.

Vários participantes mencionaram a famosa fala de Hamlet – “Ser ou não ser” – e a interpretaram, segundo a discussão em pauta, como “Vingar ou não vingar” a morte do pai, “Agir ou não agir”, “Matar ou não matar” o rei Cláudio, “Fazer ou não fazer justiça”, ou ainda, “Ser justo ou não ser (in)justo”.

Levantou-se no grupo a questão de que um assassinato só poderia ser vingado com a morte do assassino, pois se tratava de um crime capital, além disso, como lembrou outra participante, a tragédia ocorre em razão da *hybris*, isto é, de um desequilíbrio que precisa ser reparado e essa reparação neste drama significava vingar a morte do rei que teve a coroa usurpada. A discussão prosseguiu, assim, em torno da questão da Justiça como elemento central da ação, ou inação, de Hamlet e de como se daria essa Justiça, o que, efetivamente, deveria ele fazer.

Nesse momento, aventou-se no grupo que as reflexões de Hamlet pareciam ir ao encontro das reflexões de Aristóteles sobre as virtudes morais, visto que, segundo ele, a Justiça se localiza nessa seara. Corresponde, pois, a uma “disposição da Alma”, que, no entanto, não lhe é inata, pois como Virtude que é, a Justiça se adquire pelo *exercício*: “pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos” (Aristóteles, II-1, p. 23). Desse modo, a ideia de falta de *timing* de Hamlet foi se desconstruindo na discussão do grupo ao observarem que, sob essa perspectiva aristotélica, o Príncipe agia, na verdade, como ele próprio disse, com muita astúcia para que a Verdade viesse à tona e, então, ele pudesse agir com segurança da Verdade, portanto com Prudência e Justiça.

Foi lembrado no grupo que, no final da tragédia, antes de morrer, Hamlet pede a Horácio, seu fiel amigo, que conte a todos a sua história, o que torna evidente a sua preocupação com a percepção da qualidade de seus atos, uma vez que é pela qualidade dos atos que se julga a natureza do caráter de quem

os pratica, isto é, se as suas ações se alinham ao Bem ou ao Mal. Hamlet deseja, assim, ser lembrado pela qualidade de seu caráter e da Justiça da qual foi o autor, o que, novamente, condiz com a observação de Aristóteles, segundo a qual, somos louvados ou censurados pelas nossas virtudes ou vícios e não nos tornamos bons ou maus por natureza, mas por nossas escolhas.

A partir dessa profunda experiência do LabHum, podemos nos perguntar, então, qual é a dimensão desta experiência? Qual é a dimensão da leitura de uma grande obra literária? Ora, embora, “tecnicamente” esteja correto dizermos que ler consiste em uma atividade psíquica, essa definição está longe de refletir a dimensão e o potencial dessa atividade, porque, como já mencionado, ela diz respeito à *psykhé* de cada leitor: “ler faz reviver a atividade psíquica, o pensamento e a narração interior”, o que, associada ao escrever, “completa essa operação resultando em profunda consciência de si, em plenitude interior, em ‘refazimento’, em humanização” (PETIT, 2019, p. 61).

Posto isso, cremos que não restam dúvidas quanto à necessidade urgente de se discutir, no âmbito de projeto de Universidade, a ampliação, e efetiva presença, das Artes e das Humanidades na Universidade, em todos os cursos de graduação, nos moldes, por exemplo, do Laboratório de Humanidades, cuja relevância vem se confirmando, semestre a semestre, ao longo de seus quase vinte anos de atividade.

Nesse sentido, como observado por Terra (2019) em sua reflexão sobre a contribuição de Humboldt para a criação de um modelo de Educação, que culminou, por sua vez, em uma proposta de Universidade, a complexa e grave crise em que se encontra a Universidade pública demanda amplas reflexões sobre a sua função, compromisso e trajetória que devem nortear e pautar mudanças significativas.

Considerações finais

A crise no ensino superior e, em especial, na Universidade pública é notória, flagrante e fato para todos, ainda que a percepção desta crise seja diversa e conflitante, a depender da perspectiva do olhar sobre e da experiência do observador com o ensino superior e com a Universidade pública. Essa disparidade de percepção e de entendimentos sobre a Universidade pública, sua função, missão e compromisso com a sociedade decorre não apenas de diferenças conceituais e percepções diferentes relacionadas a momentos históricos distintos, mas também de pressões externas que se relacionam a diferentes esferas: a política, o mercado, as classes sociais, os movimentos sociais.

A crise pela qual vem passando a Universidade nas últimas décadas “não é uma crise circunstancial”, “mas uma crise profunda de objetivos e metas”, o que demanda uma urgente revisão de perspectivas e uma nova agenda (SCHARTZMAN, 1980 *apud* BENTO, 2019, p. 19).

Para isso, porém, é necessário, primeiro, distinguir dentro do que chamamos de Instituições de Ensino Superior (IES), as públicas das privadas, visto que as demandas dirigidas às Universidades não se têm organizado a partir da diferença de natureza entre elas. Além disso, mesmo nas universidades públicas, em razão das multifacetadas questões críticas em que

se debate internamente, existe uma grande dificuldade em se estabelecer um consenso interno acerca da sua missão, seu papel, sua atuação e função na sociedade. Trata-se, assim, de uma discussão bastante complexa, que não caberia no escopo deste artigo.

No entanto, sejam públicas, sejam privadas, o que o presente artigo advoga é a necessidade de se repensar a formação humana que o atual modelo de educação pautado pela lógica do mercado vem oferecendo, isto é, uma formação completamente carente de Artes e Humanidades. Carência esta que não se verifica apenas no ensino superior, mas em todos os ciclos da educação. Ora, como já defendia Humboldt (1997), para se ter bons alunos na Universidade, é preciso ter bons alunos na educação básica. E bons alunos não se constituem com uma formação técnica, apressada e débil.

Essa carência, sabemos, já é fato na educação básica, sobretudo no ensino público, por isso se faz ainda mais urgente que nos concentremos no ensino superior público, na Universidade pública, visto que uma de suas missões é oferecer sólida formação de professores, alimentando, desse modo, toda a educação básica. É, pois, imprescindível que a Universidade pública promova, interna e externamente, o debate sobre os seus objetivos, suas metas, suas funções e seus compromissos com o ensino, com a pesquisa, com a sociedade, isto é, com o próprio Homem, com sua formação ética, humana e cidadã.

E isso é impossível sem a presença das Artes e das Humanidades no cotidiano da formação e da vida universitária, pois apenas a experiência estética é capaz de “ampliar a presença da esfera do ser” (COELHO, 2001, p. 66) e de proporcionar um “aprendizado de vida e de mundo” que nenhum conhecimento técnico e científico é capaz de oferecer, isto é, “a experiência do difuso e do indeterminado”, que consiste na experiência do viver sem recortes ou filtros, os quais, por sua vez, corresponderam a “crenças” ou “arbitrariedades” que buscaram definir e distinguir, cartesianamente, tudo na experiência humana, o que não condiz nem com a realidade humana e nem com a Vida.

Somente a experiência estética pode oferecer a possibilidade de se desenvolver um outro olhar sobre a realidade, sobre o mundo e sobre o próprio homem, um “olhar prismático” (Idem, *ibidem*, p. 69), porque a realidade é prismática, é difusa, é complexa, assim como o Homem, e não pode ser apreendida sob uma ou duas perspectivas apenas.

O alto nível de adoecimento psíquico-social e físico que se tem verificado atualmente na população ativa, trabalhadora, prova justamente o inverso da lógica do mercado: investir tão somente em formação técnica e profissional, retirando-lhe justamente o que desenvolve e potencializa a sua humanidade, isto é, o “desenvolvimento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas” (PETIT, 2019, p. 10), que só as Artes e as Humanidades podem proporcionar, não torna esses trabalhadores mais competitivos no mercado mundial, ao contrário, ou os torna mais limitados ou, pior, leva-os ao adoecimento.

Não é por acaso, pois, que a experiência do Laboratório de Humanidades mostrou empiricamente a “cura” que a Literatura é capaz de proporcionar. Demonstrando, com isso, o seu incrível potencial de reversão de um cenário tão preocupante, para cuja gravidade não faltam dados e estudos que a comprovem.

Por que Literatura? Porque somos linguagem, somos constituídos pela linguagem, pela narrativa. Razão pela qual a Literatura é capaz de “reavivar a [nossa] interioridade, impulsionar o pensamento [prismático], relançar uma atividade de construção de sentido, suscitar trocas” (Idem, ibidem, p. 11), como a experiência do LabHum assim o comprova, como Hamlet (SHAKESPEARE, 2019), então, nos mostra.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção A Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, disponibilizada pela LeLivros em <http://lelivros.love/book/baixar-livro-etica-a-nicomaco-aristoteles-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em 26/02/2020.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Tradução de J. J. Moura Ramos. 2ª edição, São Paulo: Abril [Col. Os Pensadores], 1984.

BENTO, Jorge Olímpio. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 689-721, Nov. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300009>.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

COELHO, Teixeira. A Cultura como Experiência. **Humanidades**: um novo curso na USP. Renato Janine Ribeiro (Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

GALLIAN, Dante; PONDÉ, Luís Felipe; RUIZ, Rafael Humanização, Humanismos e Humanidades: problematizando conceitos e práticas no contexto da saúde no Brasil. **Revista Internacional de Humanidades Médicas**. V. 1. N. 1, 2012, pp. 5-15.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=en&nrm=iso>. Access on 02 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>.

PERRONE-MOISÉS. Pra que servem as Humanidades? Caderno Mais. **Folha de São Paulo**, 2002.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. 2ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

TERRA, R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 24, n. 1, p. 133-150, 27 jun. 2019.

Contribuição dos autores

Dante Gallian e Rafael Ruiz contribuíram para construção da concepção do artigo, da divisão nos itens, além de sugestões bibliográficas e da revisão do manuscrito. Simone Nacaguma foi responsável pela redação do artigo como um todo, sobretudo do item 2.4.

Enviado em: 02/junho/2020 | Aprovado em: 12/setembro/2020