

## A Universidade, entre autonomia e heteronomia

Acílio da Silva Estanqueiro Rocha  
*Professor do Instituto de Letras e Ciências Humanas  
da Universidade do Minho*

**Resumo:** Pretende-se mostrar como é ínsita à Universidade a busca de autonomia, que, desde a sua emergência, lhe está continuamente presente. Além disso, nos vários modelos que a configuraram, a Universidade debateu-se permanentemente entre autonomia e heteronomia, cuja história se reinscreve ainda numa espécie de novas re-figurações dos seus vários paradigmas. Nesta sequência se discute o denominado “processo de Bolonha” e a conexão entre universidade e cultura.

**Palavras-chave:** Universidade / Autonomia / Ensino / Investigação / Formação profissional / Processo de Bolonha / Cultura

Há cerca de 2500 anos, em Atenas, já Aristóteles respondia à questão sobre os fins do ensino do seu tempo: “É preciso realizar actos necessários ou úteis mas ainda mais as acções honrosas. Estes são os objectivos da educação para as crianças e nas demais idades que requerem formação”<sup>(1)</sup>. Assim, é mister formar homens cultos, educar na virtude e satisfazer necessidades materiais da sociedade; quer dizer, progresso no saber, civilidade e preparação para as profissões, eis os três grandes objectivos que nortearam, ao longo da história, com mudanças de ênfase ciclicamente repetidas – a “universidade de ensino e investigação”, a “universidade liberal” e a “universidade utilitária”.

<sup>(1)</sup> ARISTÓTELES (384 a.C.-322 a.C.), *Política* (edição bilingue), Lisboa, Veja, 1998, 1333b (p. 539).

Como sabemos, a Universidade é uma “invenção europeia”, surgida na Idade Média e designada *studium generale* – “comunidade de mestres e de estudantes” (*universitas magistrorum et scholarium*). Se essa é a sua multissecular data de nascimento, o seu espírito remonta à *Academia* de Platão, fundada em 387 a.C., pelo filósofo grego Platão, no bosque de “Academos”, próximo de Atenas, que Aristóteles frequentou durante duas décadas; posteriormente, em 334 a.C., ele fundaria também uma escola própria – o *Liceu* de Aristóteles –, cuja orientação pressupunha a cooperação dos sábios na investigação científica. Se na *Academia* o método era o *diálogo*, também em *diálogo* – por entre *ironia* e *maiêutica* – foi escrita a obra platónica, à luz das lições do mestre Sócrates. Já o ensino ministrado no *Liceu* se denominou “peripatético”, devido às alamedas cobertas (“peripatoi”) ao longo das quais Aristóteles costumava passear com seus discípulos, enquanto dissertava.

Verdadeiramente, é esse o “espírito académico”: não há saber que apenas radique em *um só*: implica sempre o concurso de *vários*, de muitos, na busca da *verdade*. Também hoje se multiplicam encontros de cientistas que se reúnem a dialogar, em “simpósios”, o que recorda um dos diálogos de Platão, porventura o mais belo, *Banquete* (“sumposion”, no idioma grego): como tal, o *simpósio* que emergiu na Grécia antiga, continua sendo património intelectual da Humanidade<sup>(2)</sup>.

### 1. Em busca da autonomia universitária

Vista na sua dimensão institucional, “a origem das primeiras universidades é um processo muito complexo (...). Bolonha ou Paris podem ser consideradas como as mais antigas universidades, dependendo do peso que cada um atribuir a um ou outro dos vários elementos que constituem uma Universidade. Se considerarmos a existência

<sup>(2)</sup> Cf. ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO ROCHA, “A Universidade: memória e devir” [Editorial], *Boletim*, Braga, Universidade do Minho, n.º 108, 24 de Janeiro de 2003, pp. 2-4.

de uma entidade corporativa como o único critério, então Bolonha é a mais antiga, ainda que por uma margem muito ligeira. Foi em Bolonha que, nos finais do século XII, os estudantes estrangeiros de Direito se agruparam em «nações», desenvolvendo, a partir daí, uma forma organizacional básica, própria das universidades europeias medievais. Mas se considerarmos a associação de professores e estudantes de várias disciplinas numa corporação como um critério decisivo, a mais antiga universidade será a de Paris, datando de 1208<sup>(3)</sup>. Mas já no seu início, nos séculos XII e XIII, as universidades constituíam o cenário de muitas polémicas e debates vigorosos, como transparece das muitas crises em que estiveram envolvidas e das muitas intervenções efectuadas por parte quer do poder real quer do eclesiástico. A transformação cultural então operada pelas universidades está bem expressa na afirmação de CHARLES HOMER HASKINS: “In 1100, the school followed the master; in 1200, the master followed the school”<sup>(4)</sup>.

Como o assunto que nos move se reporta à Universidade moderna, tem interesse recordar *O Conflito das Faculdades* de IMMANUEL KANT, pois é a partir deste escrito, publicado em 1798, que, segundo muitos – entre os quais, DERRIDA –, se inaugura uma época que denominamos precisamente da universidade moderna. Pode dizer-se que esse texto kantiano, enquanto origem fundacional da arquitectónica racional da instituição universitária moderna, marca um antes e um depois por relação com as instituições universitárias medievais. Na verdade, na história genesiaca do texto kantiano, o

<sup>(3)</sup> WALTER RÜEGG (coord.), *Uma História da Universidade da Europa*, vol. I, *As Universidades na Idade Média*, tradução portuguesa, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, s.d., p. 6.

As primeiras universidades europeias foram fundadas na Itália e na França para o estudo da teologia, da medicina e do direito, isto é, do saber ao tempo legitimado, envolvendo um ciclo básico com o ensino das sete artes liberais: o *trivium*, isto é, os estudos literários (gramática, retórica e dialéctica) e o *quadrivium*, isto é, os estudos científicos (aritmética, geometria, astronomia e música). Com a organização das primeiras universidades laicas, especialmente no Norte de Itália, tomou relevância o estudo das leis como formação jurídica especializada – o direito –, pois urgia consolidar uma ordem jurídica mercantil essencial à ascensão económica da burguesia, cujo poder então emergia.

<sup>(4)</sup> CHARLES HOMER HASKINS, *Renaissance of the Twelfth Century* (1927), Cambridge, Ma., Harvard University Press, p. 358.

*conflito* constitui-se como uma permanente tensão entre Saber instituído e a investigação filosófica que interroga pelas condições desse mesmo Saber.

E a verdade é que a questão da *autonomia* universitária assume já então a maior relevância. Com efeito, *O Conflito das Faculdades* é antecedido de uma carta aberta ao Rei Frederico Guilherme da Prússia, na sequência de uma ordem de retratação emanada do soberano, por este ter constatado, “já há longo tempo, com grande desgosto, que fazeis [KANT] um mau uso da vossa filosofia para deformar e profanar as doutrinas capitais e fundamentais da Sagrada Escritura e do cristianismo”<sup>(5)</sup>. Essas alegadas faltas de deformação e de profanação encontravam-se no livro *A Religião nos limites da Simples Razão*, publicado por KANT em 1793.

Na sua missiva, KANT alega que “não causei dano à religião pública do país”, fazendo notar que esse livro não é acessível ao público: “é antes um livro ininteligível e ocluso para o público e representa somente uma disputa entre eruditos da Faculdade, disputa de que o povo nada sabe; mas, a este respeito, as próprias Faculdades permanecem livres para publicamente julgar, segundo o seu melhor saber e consciência; e que só os mestres populares constituídos (nas escolas e nos púlpitos) estão vinculados ao resultado destas discussões que a autoridade do país sanciona em vista da exposição pública”<sup>(6)</sup>. Conforme observa DERRIDA, “a questão em saber de quê e diante quem é responsável um professor ou uma faculdade, etc., colocava-se no interior de uma problemática filosófica, ética, jurídica, política, de um sistema de avaliações implícitas, em suma, de uma axiomática que para o essencial permanece intacta”<sup>(7)</sup>. Neste

<sup>(5)</sup> IMMANUEL KANT, *O Conflito das Faculdades* (1798), tradução portuguesa de A. Morão, Lisboa, Edições 70, 1993, p. 10.

E acrescenta ainda: “Esperávamos melhor da Vossa parte; pois Vós mesmo deveis reconhecer de que modo irresponsável agis assim contra o vosso dever, enquanto mestre da juventude, e contra as nossas intenções soberanas, que Vos são muito conhecidas”. Em consequência, adverte que “se persistirdes em ser refractário, tereis de esperar infalivelmente medidas desagradáveis (*ibidem*, pp. 10, 11).

<sup>(6)</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>(7)</sup> JACQUES DERRIDA, “*Mochlos – ou le conflit des facultés*” (1980), in ID., *Du Droit à la Philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 406.

contexto, *O Conflito das Faculdades* vem responder de modo ilustrado à censura régia sobre a actividade docente de Kant, cuja resposta exprime um gesto emancipatório.

O texto kantiano e este episódio expressam claramente a questão da *autonomia* e *heteronomia* universitária, patente desde a sua génese institucional; é, pois, neste sentido que “Kant queria fazer passar uma linha de demarcação entre os sábios da universidade e os homens de negócio da ciência ou dos instrumentos do poder governamental, entre o dentro e o fora mais próximo do recinto universitário”<sup>(8)</sup>. Afinal, em *O Conflito das Faculdades*, KANT sus-tém o que poderíamos designar por um dos grandes momentos históricos de “reforma da universidade, ao denunciar o domínio eclesiástico e régio através das ditas “Faculdades Superiores” (Teologia, Direito e Medicina), orientadas para a utilidade e os interesses do Estado – conforme a estrutura da universidade alemã setecentista –, sufocando a denominada “Faculdade Inferior” (Filosofia), que se ocupava da verdade e da ciência; ademais, com o porfiado estudo do mundo físico operado no Renascimento, e o conseqüente florescimento das ciências da natureza, ampliou-se o campo de conhecimento ainda dentro da filosofia – no caso, da “filosofia natural”. De algum modo, conhecimento e interesse, verdade e poder, autonomia e heteronomia, já então apareciam como as duas faces de um conflito em demanda de emancipação, no intuito de obstaculizar quaisquer laivos de prepotências e arbitrariedades característicos do despotismo, que é, segundo KANT, o “cemitério da liberdade”<sup>(9)</sup>.

Como esta história do conflito provém da imposição de censura do rei da Prússia, Guilherme Frederico II, a Kant, a obra surge também como uma espécie de libelo, irónico e crítico. Kant, em vez de suplicar perdão e benevolência, analisa criticamente a estrutura do ensino superior do tempo: a verdade da Faculdade de Teologia tinha como cânon a Bíblia, a verdade da Faculdade de Medicina advinha

<sup>(8)</sup> *Ibidem*, p. 424.

<sup>(9)</sup> I. KANT, “A Paz Perpétua” (1795), in ID., *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Lisboa, Edições 70, 1988, p. 148.

do princípio de autoridade, a verdade da Faculdade de Direito submetia-se à vontade do soberano. Nas palavras de KANT, “o teólogo bíblico (como membro da Faculdade superior) não extrai as suas doutrinas da razão, mas da *Bíblia*; o jurisconsulto, não no direito natural, mas no *direito consuetudinário*; e o perito em medicina não vai buscar o seu *método terapêutico destinado ao público* à física do corpo humano, mas ao ordenamento médico”<sup>(10)</sup>. Então, as denominadas Faculdades superiores são faculdades *heterónomas*, na medida em que se regem por princípios de outros, isto é, regem-se por necessidades de Estado: os seus ensinamentos não emanam da razão nem têm em vista o desenvolvimento da natureza humana. “Ora, ao poder de julgar com *autonomia*, isto é, livremente (segundo os princípios do pensar em geral), dá-se o nome de razão.”<sup>(11)</sup> KANT considera que as doutrinas religiosas são também da alçada da investigação filosófica, em vários dos seus assuntos, precisamente até onde se possa estabelecer um limite seguro do conhecimento segundo a razão.

A liberdade que compete à Faculdade de Filosofia é a de um agir *autónomo*, inclusive por relação à figura do Rei. “Quando a fonte de certas doutrinas sancionadas é *histórica*, contanto que estas possam ser recomendadas como sagradas à obediência indiscutida da fé, a Faculdade de Filosofia tem o direito e até a obrigação de buscar esta origem com uma preocupação crítica.”<sup>(12)</sup> Note-se que tais dinâmicas impendem sobre o agir das Faculdades, porque tal dinâmica existe por relação a um fim (*telos*), entendendo com isso um desejo de produzir “um progresso constante das duas classes de Faculdades para uma perfeição maior”<sup>(13)</sup>. Como é sabido, em KANT sobreleva sempre um contínuo progresso que será possível graças à *crise*, que desponta e se desenvolve constantemente entre saber instituído e saber reflexivo, entre Saber instituído e a Ciência: “Kant está obrigado a reconhecer que este conflito é interminável e, portanto,

<sup>(10)</sup> I. KANT, *O Conflito das Faculdades*, op. cit., p. 25 [tradução ligeiramente alterada].

<sup>(11)</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>(12)</sup> *Ibidem*, pp. 37-38 [tradução modificada].

<sup>(13)</sup> *Ibidem*, pp. 40-41.

insolúvel”<sup>(14)</sup>. Essa é a base kantiana do progresso optimista visto como promessa futura.

O texto kantiano propõe, pois, uma reforma da instituição universitária, em busca de autonomia, para que deixe de estar atreita a ordenamentos religiosos e políticos, constituindo-se como espaço livre, onde não haja poder externo (*magister*, soberano ou pontífice) para atestar a verdade. Este é mesmo um dos vectores que tem atravessado a história da Universidade, desde o seu início: “O valor fundamental da liberdade académica (...) está em conflito potencial em duas frentes: internamente, entre a liberdade do indivíduo e a solidariedade colegial dos membros da universidade; e, externamente, entre os requisitos de autonomia por parte da universidade e o controlo por parte daqueles que lhe concedem os recursos financeiros necessários”<sup>(15)</sup>. Afinal, a questão da *autonomia* coexiste com a própria evolução da Universidade, não somente nos seus primórdios mas também no transcurso da modernidade europeia.

## 2. A “formação através da ciência”

Os ideais de emancipação política da Universidade, tal como decorriam da discussão teórica iniciada por KANT, e depois renovados por FICHTE, SCHELLING e SCHLEIERMACHER, influenciaram decisivamente a ideia de universidade que WILHELM VON HUMBOLDT concebeu para Berlim. Neste sentido, a Universidade do Ocidente pode ser posta em perspectiva com essa Universidade, que, pelo acento posto na investigação e na formação superior, tornou-se um modelo em breve imitado noutras cidades alemãs e noutros países.

Na verdade, o modelo alemão impusera-se e o pressuposto era a conexão íntima entre investigação e ensino que deveria existir na Universidade; com efeito, se nos estudos secundários se ensina sem

<sup>(14)</sup> J. DERRIDA, “*Mochlos – ou le conflit des facultés*”, op. cit., p. 433.

<sup>(15)</sup> WALTER RÜEGG (coord.), *Uma História da Universidade da Europa*, vol. I, *As Universidades na Idade Média*, op. cit., p. XXIV.

se investigar, se nas academias se investiga sem se ensinar, na universidade ensina-se investigando. Já FRIEDRICH SCHLEIERMACHER propusera: “ela [a universidade] engendra e educa, de modo que constitui uma passagem entre o momento em que a juventude está pela primeira vez preparada para a ciência pela aquisição dos conhecimentos fundamentais e pelo estudo autêntico, e o momento em que, na sua força e na plena riqueza da vida científica, investigando agora por si mesmo, alarga o domínio do conhecimento, ou consolida o seu edifício”<sup>(16)</sup>.

Por “ciência”, HUMBOLDT tinha em mente um conhecimento aprofundado: “inculcar cada conhecimento de modo que a atracção da compreensão, do saber e do trabalho intelectual não derivem de razões exteriores, mas da precisão, da harmonia e da beleza interior que possuem. Com vista a este fim, e para preparar a inteligência para a ciência pura, devemos servir-nos de maneira privilegiada das matemáticas, e isso desde os primeiros exercícios da faculdade de pensar”<sup>(17)</sup>.

Ora, o ensino do professor deve ser fruto da sua investigação, para que também o estudante aprenda a investigar como parte decisiva da sua formação; então, o ensino universitário não é transmissão de conhecimentos totalmente elaborados, mas uma incessante descoberta da ciência, segundo o lema – *Bildung durch Wissenschaft* (“a formação através da ciência”). “É uma particularidade dos estabelecimentos científicos superiores, tratar sempre a ciência como um problema que nunca pode ser totalmente resolvido; em consequência, nunca se pode abandonar a investigação, enquanto o liceu apenas se ocupa e ensina conhecimentos previamente estabelecidos. O relacionamento entre o professor e os estudantes torna-se comple-

<sup>(16)</sup> FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, “Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande” (1808), in *Philosophies de l’Université: l’idéalisme allemand et la question de l’Université* (Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel), Paris, Payot, 1979, p. 270.

<sup>(17)</sup> WILHELM VON HUMBOLDT, “Sur l’organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieures à Berlin” (1809), in *Philosophies de l’Université: l’idéalisme allemand et la question de l’Université* (Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel), Paris, Payot, 1979, p. 325.

tamente diferente do que era. Aquele não está para estes, mas ambos estão aí pela ciência.”<sup>(18)</sup> A correlação entre investigação e ensino foi uma das características mais incisivas da Universidade inaugurada por HUMBOLDT.

A própria pesquisa tem, no projecto humboldtiano, a *interdisciplinaridade* como elemento constitutivo; nesta, a cooperação é essencial: “o sucesso da acção espiritual nos humanos resulta também dos esforços comuns, e isso não somente para que um indivíduo possa simplesmente suprir as carências de um outro, mas para que o sucesso de um na sua actividade exalte o outro, e que a potência universal e original, que irradia no indivíduo particular de maneira somente particular ou derivada, se manifeste aos olhos de todos; requer-se, pois, que a organização interna destes estabelecimentos suscite e mantenha uma actividade comum e ininterrupta, que viva e se renove sem cessar por si mesma, sem nenhum constrangimento nem finalidade determinada”<sup>(19)</sup>. Decorria de tais princípios a necessidade de *flexibilidade* na arquitectura curricular, sendo o estudante livre de escolher entre as várias disciplinas oferecidas, de apresentar-se aos exames quando julgasse oportuno fazê-lo, ou mudar de universidade numa óptica de mobilidade universitária, conforme aos imperativos quer da “liberdade de aprender” quer da “liberdade de ensinar”, que fazem de cada estudante um investigador em potência.

Subjacente a este modelo de Universidade está ainda a *autonomia* que determina as relações entre a universidade e o Estado. HUMBOLDT considerava, tal como KANT, que a ciência e as instituições dedicadas ao seu cultivo constituem uma esfera autónoma que requer liberdade para o seu próprio desenvolvimento; mas também entende que só o Estado pode institucionalizar esta liberdade e garantir a longo prazo a autonomia da universidade; e esta é precisamente a função que ao Estado compete na sua relação com a ciência: ser a garantia formal do desenvolvimento científico, mas sem intervir no seu conteúdo específico.

<sup>(18)</sup> *Ibidem*, pp. 321-322.

<sup>(19)</sup> *Ibidem*, p. 321.

### 3. Entre ensino e formação profissional

De facto, foi um pouco antes de o JOHN HENRY NEWMAN, em 1852, proferir a sua célebre conferência *The Idea of a University*, defendendo “o conhecimento como fim em si mesmo”<sup>(20)</sup>, pugnando por uma ideia de universidade que capacite para um “alargamento intelectual” e uma “expansão da mente”<sup>(21)</sup>, enfim, uma universidade que se ocupe de todo o conhecimento e “ensinando todos os ramos do conhecimento” com vista à “formação do carácter”, que produziu os seus frutos a ideia de ligar *investigação e ensino* no seio das universidades alemãs, nos institutos e seminários estabelecidos em redor das cátedras universitárias<sup>(22)</sup>.

Ora, se no modelo alemão a força motriz da formação advinha da *actividade científica*, se no modelo inglês, de inspiração newmaniana, a ênfase era posta na *educação liberal* e na formação integral do *indivíduo*, já o modelo francês, de inspiração napoleónica, estava mais ligado ao paradigma de *educação profissional*. Então, no modelo de Humboldt exigia-se a formação através da criação de saber, no modelo de Newman as universidades eram um espaço de transmissão de conhecimento, e o sistema francês caracterizava-se pela sua subordinação estatal – que os anteriores não admitiam – e por uma forte separação entre as instituições de ensino e de investigação.

#### 3.1. A “universidade utilitarista”

Os discursos de NEWMAN ocuparam lugar de relevo no debate então prosseguido no Reino Unido, entre o ensino “útil”, defendido pelos seguidores de Bentham, fundadores da Universidade de Lon-

<sup>(20)</sup> JOHN HENRY CARDINAL NEWMANN, “Discourse V: Knowledge its Ows End”, in ID., *The Idea of a University* (1852), New York, The America Press, 1941, p. 114.

<sup>(21)</sup> *Ibidem*, p. 141.

<sup>(22)</sup> Cf. T. HUSÉN, “The Idea of a University: Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges”, in *The Role of Higher Education in Society: Quality and Pertinence*, II<sup>o</sup> Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n.º 1, Paris, Unesco, p. 12.

dres, bem como por alguns escoceses<sup>(23)</sup>, habituados a uma concepção de universidade de contornos muito pragmáticos, e a tradição de Oxford, que era a referência de Newman. De facto, as universidades da Escócia possuíam estrutura organizacional, currículo e metodologias muito diferentes de Oxford e Cambridge; em finais do século XVIII, ADAM SMITH<sup>(24)</sup>, em *A Riqueza das Nações*, apontou algumas dessas diferenças, mostrando o grau de decadência em que tinham caído as universidades inglesas, sendo muito crítico do tipo de universidades como a de Oxford: “Se a autoridade a que o professor está sujeito reside na corporação, o colégio ou universidade de que é membro, e onde grande parte dos outros membros são, tal como ele, pessoas que ou são ou deviam ser professores, são propensos (...) a serem todos muito indulgentes uns para com os outros, consentindo cada um que os outros sejam negligentes no cumprimento da sua função, desde que também ele possa negligenciar a sua. Na universidade de Oxford, a maior parte dos professores desistiram nestes últimos anos até mesmo da pretensão de ensinar”<sup>(25)</sup>. Por isso mesmo valorizava a organização concorrencial do ensino e a abertura aos novos conteúdos tecnológicos presentes nas universidades escocesas.

Claramente, o utilitarismo, postulando “a maior felicidade para o maior número de pessoas”, careceria de um projecto global de educação. Questões tão simples despontam de imediato, como o que seria necessário estudar para aprender coisas úteis para a vida, ou para que o estudante não perca o seu tempo, de modo a cooperar segundo a utilidade e para a felicidade geral. No entanto, tornam-se desde logo questões complexas, na medida em que importa uma

<sup>(23)</sup> As universidades da Escócia possuíam estrutura organizacional, currículo e metodologias muito diferentes de Oxford e Cambridge. Em finais do século XVIII, ADAM SMITH, no livro V de *A Riqueza das Nações*, apontou algumas dessas diferenças, mostrando o grau de decadência em que tinham caído as universidades inglesas.

<sup>(24)</sup> Cf. ADAM SMITH, *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* (1776), tradução e notas de Teodora Cardoso e Luís Cristóvão de Aguiar, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999, 3.ª ed., vol. II, livro V.

<sup>(25)</sup> ADAM SMITH, *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, vol. II, *op. cit.*, p. 392.

reorganização geral do sistema de ensino, com óbvias implicações políticas, tais como, “quem deve estudar?”, ou “se deve ensinar as mesmas coisas a todos”; e, caso não se deva, que ensino diferenciado deve ser ministrado, e segundo que critérios.

Com vista a este escopo, BENTHAM escreveu *Chrestomathia* (1816), “uma palavra formada a partir de duas palavras gregas, significando *conducente à aprendizagem útil* [conducive to useful learning]”<sup>(26)</sup>. Então, o termo designa ao mesmo tempo o título do livro de BENTHAM sobre a educação, um projecto geral de ensino e a definição da integralidade de um programa para a Escola crestomática, cuja missão era o desenvolvimento de homens engenhosos, capazes de contribuir para o aumento da produção.

Na primeira parte deste seu projecto, BENTHAM critica a última classificação das ciências e das técnicas disponível – a da *Enciclopédia* de Diderot e de d’Alembert –, assente na diferenciação pelas faculdades humanas, o que, a BENTHAM, para além de lhe parecer por demais arbitrário, contrariava a disposição natural da busca de felicidade – fundamento do novo paradigma utilitarista. A *Eudemónica* [*Eudemonics*, well-being] “(...) pode dizer-se que é *objecto* de todos os ramos da *arte* [no sentido amplo de técnica] e *assunto* de todos os ramos da *ciência*. (...) *Eudemónica*, sendo o nome dessa *arte* praticada universalmente, a *busca de felicidade*, pode dizer-se que o *ser* [being], em algumas das suas várias formas, é um *meio* indispensável sem o qual não poderemos prosseguir nem alcançar o *objecto* dessa *arte*, qualquer que ele seja. O *ser sensível* é a *única base* [seat] da felicidade: o *ser*, nesta e noutras formas, é o *instrumento* universal da felicidade. Para alcançar a felicidade, nalguma forma ou grau, é mais ou menos requerida, mesmo necessária, uma familiaridade considerável com a *base* da felicidade e com *seres* que, em cada caso, facultam a promessa de servir como *instrumentos* da felicidade”<sup>(27)</sup>. A partir daqui, BENTHAM explora uma ramificação

<sup>(26)</sup> JEREMY BENTHAM, *Chrestomathia*, edited by M. J. Smith and W. H. Burston, Oxford, Clarendon Press, 1993, p. 19 (The Collected Works of Jeremy Bentham).

<sup>(27)</sup> JEREMY BENTHAM, *Chrestomathia*, *op. cit.*, pp. 179, 181.

quase infinda de uma original árvore das ciências e das técnicas, bem diversa da proposta na *Enciclopédia*, num jogo de diferenciações binárias originais, designadas por novas palavras, por norma obtidas a partir da língua grega<sup>(28)</sup> (o que é paradoxal para quem pretendia subestimar as línguas clássicas em favor das línguas modernas).

Nesta proposta de um novo sistema de ensino, como tal assente no “princípio de utilidade”, atribui-se, ao invés do que fará NEWMAN, um lugar secundário ao ensino religioso, maior peso às disciplinas ditas científicas em lugar das matérias literárias ou estéticas, diminuindo-se em muito o peso habitualmente atribuído ao estudo do latim e do grego. Todavia, note-se que a Escola crestomática, a nível de frequência, imporá idealmente uma paridade entre rapazes e raparigas, devendo pelo menos haver duas raparigas por cada três rapazes.

Tal modelo, propugnado por BENTHAM e seus seguidores – a “universidade crestomática” ou “universidade útil” –, veio a servir de base para a fundação, em 1826, da Universidade de Londres, de cariz profissionalizante e secular, que dava primazia ao ensino das ciências em lugar das humanidades. Dirigida mais às classes intermédias, respondia às novas necessidades económicas da maior potência militar, colonial, que era uma sociedade industrial em expansão em torno da qual se operavam as grandes transformações mundiais do mundo capitalista, e que carecia de um modelo que valorizasse as capacidades individuais.

Nesta perspectiva se insere a concepção de JOHN STUART MILL, inspirado na obra traduzida de Humboldt, *The Limits of State Action*, em que se defende a limitação das esferas de intervenção do Estado e o alargamento das liberdades individuais<sup>(29)</sup>. Segundo MILL, uma edu-

<sup>(28)</sup> Assim, só a título de exemplificação, a primeira divisão seria a da *coenosopia*, formada de dois termos gregos, cuja ligação significa análise do que é comum (a todos os seres), e a *idiosopia*, ou análise do que é particular a diferentes tipos de seres; por sua vez, a *idiosopia* divide-se em *somatologia* ou *somática*, ou ciência dos corpos, e em *pneumatologia* ou *pneumática*, sinónimo de psicologia ou de psíquico (*ibidem*, pp. 181 e segs.); e assim sucessivamente.

<sup>(29)</sup> ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO ROCHA, “Mill (John Stuart)”, in *LOGOS: Enciclopédia de Filosofia Luso-Brasileira*, Lisboa/São Paulo, Editorial Verbo, vol. III, 1991, cols. 871-880.

cação obrigatória, orientada pelo Estado, iria moldar as pessoas num formato único, e ambos rejeitam essa uniformização; o próprio MILL reconhece o influxo decisivo da doutrina utilitarista na sua formação pessoal<sup>(30)</sup>. Daí que MILL afirme em *Sobre a Liberdade*: “Aquele que deixa que o mundo, ou a parte deste que lhe diz respeito, escolha o plano de vida para si, não precisa de nenhuma outra faculdade mais que a faculdade símica de imitação. Aquele que escolhe por si mesmo o seu próprio plano de vida emprega todas as suas faculdades. Ele deve usar a observação para ver, o raciocínio e a capacidade de julgar para prever, a actividade de reunir os dados para a decisão, a discriminação para decidir, e quando decidiu, firmeza e autocontrolo para manter a decisão deliberada”<sup>(31)</sup>. Se as universidades tradicionais de Oxford e Cambridge correspondiam ao perfil aristocrático, mais interessado no cultivo de um saber “desinteressado” (a universidade de NEWMAN),urgia um ensino mais pragmático e que culminou numa imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando médicos, engenheiros, agrónomos e outros profissionais.

### 3.2. A “universidade liberal”

Ao contrário dos utilitaristas, NEWMAN reclama para a Universidade um espaço de formação integral, e as necessidades de formação determinadas pelo “mercado de trabalho” são consideradas indignas da missão da Universidade, o que reforça a dimensão de liberdade que reclama para a instituição universitária. O ideal liberal de NEWMAN centra-se, pois, na própria formação académica e exclui qualquer intervenção do Estado na organização interna da universidade ou na estruturação dos saberes.

É assim que inicia o prefácio aos “nove discursos”: “A visão da Universidade adoptada nestes discursos é a seguinte: que a Uni-

<sup>(30)</sup> Cf. JOHN STUART MILL, *Autobiography* (1873), London and Oxford, Oxford University Press, 1971, pp. 41-43.

<sup>(31)</sup> JOHN STUART MILL, *On Liberty and Other Essays* (1859), edited with a Introduction by John Gray, Oxford /New York, Oxford University Press, 1991, p. 65. Note-se que nesta sua obra fundamental, MILL inscreve, na página de abertura, uma passagem da obra de VON HUMBOLDT.

versidade é um lugar que *ensina saber* universal. Isso implica que o seu objectivo é, por um lado, intelectual, não moral; e, por outro, consiste na difusão e extensão do saber, em vez do seu avanço”<sup>(32)</sup>. As universidades são, pois, centros onde se ensina; a investigação, pela qual nutria grande apreço, deve ser tarefa de outras instituições; esta requer retiro e tranquilidade, pois os cientistas evitam o contacto e não gostam de ser interrompidos nas suas tarefas.

Impõe-se, pois, a “educação liberal”: “É comum falar de «saber [knowledge] liberal», de «artes e estudos liberais», e de «educação liberal», como a especial característica ou propriedade de uma Universidade e de um ‘cavalheiro’ [*gentleman*]. Que quer significar-se realmente com essa palavra? Primeiramente, no seu sentido gramatical, liberal opõe-se a *servil*, e por «trabalho servil» entende-se, (...) trabalho físico, ou emprego mecânico, nos quais a mente desempenha muito escasso ou nenhum papel. (...) Na medida em que este contraste supõe um guia sobre o sentido do termo, a educação liberal e as actividades liberais são exercícios da mente, da razão, e da reflexão”<sup>(33)</sup>.

Nessa lógica defende um ensino alargado de matérias e um ensino residencial: “Resulta, portanto, uma excelente medida ampliar a gama de estudos que uma Universidade ensina, mesmo em benefício dos estudantes; e, embora estes não possam seguir todas as matérias que se lhes oferecem, enriquecer-se-ão ao viverem entre aqueles e sob aqueles que representam o círculo completo dos saberes. Do meu ponto de vista, esta é a vantagem de uma sede de aprendizagem universal, considerada como lugar de educação. Uma assembleia de homens sábios, zelosos nas suas próprias ciências, e mutuamente rivais, vêem-se levados, pelo trato familiar e em favor da paz intelectual, a harmonizar as pretensões e relações dos seus temas de investigação. Aprendem assim a respeitar-se, a consultar e ajudar uns aos

<sup>(32)</sup> JOHN HENRY CARDINAL NEWMANN, “Preface”, in ID., *The Idea of a University* [1852], New York, The America Press, 1941, p. 3.

<sup>(33)</sup> ID., “Discourse V: Knowledge its Ows End”, in ID., *The Idea of a University*, op. cit., pp. 124-125.

outros. Em consequência, é criada uma atmosfera clara e pura de pensamento, que também os alunos respiram, ainda que estes prosigam só algumas ciências de entre todo um conjunto. O estudante beneficia de uma tradição intelectual, que é independente de professores individuais, que o guia na escolha das suas disciplinas, e interpreta devidamente naquelas que escolhe. Apreende as grandes linhas do saber, os princípios em que assentam, a escala de suas partes, as suas luzes e sombras, os seus grandes e os seus pequenos pontos, como de outro modo não o apreenderia. Por isso se chama «Liberal» a esta educação. Forma-se com ela um hábito da mente que dura toda a vida, e cujos atributos são liberdade, equidade, serenidade, moderação e sabedoria<sup>(34)</sup>.

Por isso mesmo é muito crítico com os defensores do “ensino útil”, porquanto “insistem que a Educação se deve confinar a um fim particular e específico e confluir num trabalho definitivo que possa ser pesado e medido. Argumentam como se cada coisa, como se cada pessoa, tivesse um preço; e pensam que onde tiver havido um gasto considerável, terá que haver retorno em espécie. Chamam a isto fazer Educação e Instrução «útil», e «Utilidade» torna-se a palavra-chave. Com um princípio fundamental desta natureza, muito naturalmente vão perguntar, o que há para mostrar com as despesas da Universidade; qual o real valor no mercado do artigo chamado «Educação Liberal», no pressuposto de que não nos ensina definitivamente como fazer avançar as nossas manufacturas, ou melhorar as nossas terras, ou prosperar a nossa economia civil; ou ainda, se não fizer imediatamente deste homem um advogado, daquele um engenheiro e daqueloutro um cirurgião; ou, pelo menos, se não leva a descobertas na química, astronomia, geologia, magnetismo e ciências de qualquer espécie<sup>(35)</sup>. Neste sentido, NEWMAN era fervoroso adepto da autonomia e hostil perante atitudes heteronómicas.

O alto conceito que NEWMAN tinha da Universidade e da sua independência impedia-o de entender que outros poderes, fossem

<sup>(34)</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>(35)</sup> JOHN HENRY CARDINAL NEWMANN, “Discourse VII: Knowledge viewed in Relation to Professional Skill”, in ID., *The Idea of a University*, op. cit., p. 175.

políticos, religiosos ou de qualquer outro sinal, pudessem intrometer-se nos seus assuntos. Por outro lado, lamenta que as universidades tenham perdido aquele princípio de autoridade e influência que detinham em tempos pretéritos: a voz das universidades não parece já ouvir-se frente à gritaria dos que escrevem nos periódicos – hoje acrescentaríamos os novos e potentes meios de comunicação social –, cujos pensamentos individuais, frequentemente não contrastados, movem e configuram a sociedade.

Deste modo, depois da sua complexa apresentação da tese de que o saber é um fim em si mesmo, de que são as disciplinas de cariz filosófico as mais adequadas para o desenvolvimento do saber e para a formação do indivíduo (como *gentleman*), de que o modelo residencial de universidade é o único adequado à criação do clima de interacção humana e para a universalidade do saber que deve presidir às universidades, a concepção liberal de universidade, à maneira de NEWMAN, permaneceu como um ideal a atingir por muitas instituições universitárias, não só na Europa, mas também, e sobretudo, nos Estados Unidos.

#### 4. A Universidade, entre memória e devir

A realidade é que a Universidade tal como HUMBOLDT, ou mesmo NEWMAN, nos legaram, em parte já não existe. Ela pôde assumir admiravelmente todas as suas tarefas durante o tempo que a sua pequena dimensão, o recrutamento homogéneo e a acumulação lenta dos conhecimentos possibilitavam uma relação pedagógica singular. Quando estas condições desapareceram, a Universidade teve de se orientar para a tarefa mais urgente: a “escolarização” e a socialização das profissões<sup>(36)</sup>. ALAIN RENAUT não deixa de ter razão quando afirma: “Nenhum dos modelos constituídos, na linha das reflexões sobre a universidade que a história nos legou, aparece com evidên-

<sup>(36)</sup> Cf. GIOVANNI BUSINO, “Plaidoyer pour l’Université”, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 38 (118) 2000, p. 152.

cia, sem profundos rearranjos, adaptados à situação inédita que os dados sociológicos, e em especial demográficos, circunscrevem. Com efeito, como poderia corresponder uma qualquer das ideias da Universidade forjadas particularmente pelos filósofos, de Kant a Heidegger ou Jaspers, passando por Fichte, Schelling, Humboldt, Schleiermacher, John Stuart Mill ou outros, sem uma reforma radical à situação presente e responder às dificuldades que a caracterizam? Essas ideias sobre a Universidade foram forjadas para pensar uma realidade que se referia a alguns milhares, mesmo dezenas de milhares de membros de uma sociedade, aí onde, hoje, os fluxos de estudantes se contam aos milhões, dirigindo inevitavelmente à instituição solicitações inéditas<sup>(37)</sup>. Todavia, se é verdade que a realidade é diversa, os pressupostos e os modelos desenvolveram-se ao longo da história, e emergem em novas modalidades, como actualmente se verifica com a Universidade de tipo utilitarista novamente a sobrepor-se a outros modelos.

#### 4.1. A Universidade, instrumento de “igualdade de oportunidades”

Até agora, três tarefas essenciais competiam à Universidade: a investigação, a formação profissional, a cultura geral. A democratização dos estudos alterou um funcionamento secular: o crescimento tornou-se incontrolado, o recrutamento bastante heterogéneo e a sua massificação – de algum modo a democratização de acesso ao ensino superior – mudou todo o equilíbrio. A função de formação profissional tornou-se preponderante. Se em certas universidades se continua a fazer investigação, esta não está muitas vezes em relação com o ensino: muitas vezes às suas custas, muitas outras em lugares privilegiados sem ligação com o ensino. E as estatísticas confirmam-no: os professores universitários fazem cada vez menos investigação e os investigadores já não ensinam. Isto não é de admirar. Uma Uni-

versidade de massas deve necessariamente privilegiar a formação profissional concebida como distribuição de papéis sociais<sup>(38)</sup>.

Retomando uma ideia explicitada por PAUL RICOEUR, em *Faire l'Université* (1964)<sup>(39)</sup>, diremos que a sua dupla tarefa (ensino de massas e investigação) cruza e reúne parcialmente a tripla função da Universidade, que consiste em orientar e seleccionar: formação de massas, mas também preparação de quadros superiores; orientação, mas também selecção; tempo de passagem limitado, mas também tempo contínuo de formação permanente. As tarefas da Universidade estão assim marcadas por signos opostos que importa harmonizar.

Verdadeiramente, a Universidade do futuro não o será sem as exigências do presente, como a actual não existe apartada do que foi no passado. Como Santo Agostinho, cabe-nos interrogar: “O que é o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”<sup>(40)</sup>. De algum modo, a Universidade do presente não o é sem a Universidade do passado, como a Universidade do futuro não o será sem a do presente. Novamente com Santo Agostinho, importa aprofundar: “O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem passados. É impróprio afirmar: os tempos são três: passado, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer: os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes e presente das futuras (...). Existem, pois, estes três tempos na minha mente, que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras”<sup>(41)</sup>. Também a universidade prossegue num enlace profundo entre *memória* e *devoir*.

Neste sentido, se, remontando a KANT – como acima fizemos –, e identificarmos as Luzes com a saída da menoridade, creio que poderemos dizer que é ainda esse projecto que, quantas vezes, numa

<sup>(38)</sup> Cf. GIOVANNI BUSINO, “Plaidoyer pour l'Université”, *op. cit.*, pp. 151-152.

<sup>(39)</sup> PAUL RICOEUR, “Faire l'Université” (1964), in ID., *Lectures 1: Autour du Politique*, Paris, Seuil, 1991, pp. 368-379.

<sup>(40)</sup> Santo AGOSTINHO, *Confissões* (397-398), coordenação de revisão de Lúcio Craveiro da Silva e Elias Couto, prefácio de Eduardo Lourenço, Braga, Livraria A.I., 2008, 13.ª ed., XI-14, p. 371.

<sup>(41)</sup> *Ibidem*, XI-20, p. 379.

<sup>(37)</sup> ALAIN RENAULT, *Les Révolutions de l'Université: essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Clamann-Lévy, 1995, pp. 41-42.

“prospectiva de incertezas”, as sucessivas gerações vão erigindo com maior ou menor eficácia, agora através dessa lucidez e desencanto da pós-modernidade; isso contraria que aquela eficácia seja mensurável, como sustém a Escola utilitária, em termos de mercadologia, isto é, de acordo com o mercado; este não deve ser encarado como um fundamento legítimo da Escola.

Não se olvide, porém, num mundo em que a própria globalização tende a acentuar a dualidade social de desigualdade e injustiças, um factor essencial do ensino superior, essencial da universidade pública, tem sido e é também ser instrumento de *igualdade de oportunidades* e não uma mera emanção elitista de preservação da desigualdade; quer dizer, ser baluarte de valores humanistas e não capitular na lógica tecnocrática da competição que muitos desejariam selvagem. A atitude também crítica sobre o que nos parece mais decadente, no campo da educação e do ensino, com os seus desafios, pode, na era da pós-modernidade, tornar-se cada vez menos o nosso problema, para se tornar cada vez mais a nossa esperança. Num texto essencial, HANNA ARENDT discerne o centro da questão: o educador toma diante do educando “a responsabilidade do mundo”<sup>(42)</sup>.

Sendo o ensino superior um ensino de massas (consequente à democratização do sistema de ensino), não há antinomia entre a quantidade e a qualidade; os que pensam o contrário, pensam sem dúvida, e sem ousar dizê-lo, que importaria reduzir o número de estudantes para manter a qualidade; os malthusianos na matéria são mais numerosos do que se crê. É aumentando o número de indivíduos com formação de nível superior que se aumentará, ao mesmo tempo, o número de cidadãos conscientes e responsáveis. O desígnio é também instaurar a igualdade na diversidade; a uniformidade não assegura a igualdade, somente a diversidade a promove. Como diz FRANÇOIS JACOB, é porque os homens são diversos que foi preciso inventar a noção de igualdade; se fôssemos todos verdadeiros gémeos, a igualdade não teria utilidade<sup>(43)</sup>.

Durante muito tempo, o acesso à Universidade foi marcado pelo privilégio. Ele é hoje cada vez mais percebido pelos jovens como um direito; trata-se de uma modificação importante das mentalidades e dos comportamentos; mas os jovens solicitam também ao ensino superior uma resposta às suas exigências de liberdade, de justiça, de progresso e de trabalho.

A Universidade não esgotou, com o fluir dos tempos, o seu sentido e as suas possibilidades, estando sempre a ponto de as reinventar de acordo com as mudanças que se vão registando nas sociedades. Se lhe compete ser um lugar de interpretação do mundo e de nós próprios, um lugar onde se aprende a *saber* e a *pensar*, e se, nos tempos actuais, pode e deve contrariar a corrente individualista que percorre a sociedade, antepor à vertigem das imagens e ao imediatismo de receita a sobredeterminação da *linguagem* articulada e a dimensão do *tempo*, nesse intuito compete-lhe também exercer alguma resistência criadora e não recuar sobre o lugar necessário da escrita, do tempo, do esforço, do silêncio e da palavra – tal como na música, que se esvairia se só houvesse sons (melódicos ou harmónicos) sem a reiteração das pausas. Se a Europa claudicar nalguma partida económica – como parece ocorrer hoje –, isso acarretará crise social e muito sofrimento; se, e só como recurso imagético, quiséssemos pensar a União Europeia sem universidades, ela perderia uma parte substancial da sua identidade, da sua personalidade, do seu próprio ser. Sem dúvida, a Universidade é indispensável num mundo que se perpetua sem se repetir.

JACQUES DERRIDA, buscando a sua raiz e princípio, sustém que “a universidade moderna *deveria* ser *sem condição*”, referindo-se àquela cujo modelo europeu, após uma história rica e complexa, se tornou prevalecente; ademais, ela “exige e *deveria* em princípio ver reconhecida, além daquilo que designamos por liberdade académica, uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, mesmo, mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que exigem uma pesquisa, um saber e um pensamento de *verdade*. (...) A universidade *faz profissão* da verdade. Ela declara, promete, um

<sup>(42)</sup> HANNAH ARENDT, “A crise na Educação” (1957), in ID., *Entre o Passado e o Futuro (oitos exercícios sobre o pensamento político)*, tradução portuguesa, Lisboa, Antropos, 2006, pp. 199-200.

<sup>(43)</sup> Cf. FRANÇOIS JACOB, *Le Jeu des Possibles*, Paris, Fayard, 1981, pp. 127 e segs.

compromisso sem limite para com a verdade”<sup>(44)</sup> – uma das análises mais profundas e vigorosas em favor da autonomia universitária.

#### 4.2. As “*humaniores litterae*”

Se, como diziam os romanos, a História é *magistra vitae*, importa também estudar e conhecer os vários aspectos indissociáveis de uma comunidade e interpretá-los tendo em conta a sua realidade tensiva, que se move entre a memória e o devir; se em tal actividade interpretativa se olvida o que não interesse a uma determinada política do momento, ou se se ensina desde uma posição do sistema ou de uma óptica seguidista, a memória histórica tornar-se-á um mero “panegírico do passado” ou uma egoísta “apologia do presente”. Ora, requer-se o valor fundamental da identidade de um povo determinado pela sua cultura, língua, literatura, história, tradições, etc., perante o crescente processo de globalização da sociedade hodierna; além disso, a tarefa será necessariamente incompleta se ela não transcender também a pertença ou adscrição exclusivista a uma comunidade, língua, raça, religião ou cultura singulares.

Todavia, para saber aprender e para aprender a saber, a vista, a inteligência e a memória não são suficientes; também há que saber ouvir, poder escutar o que ressoa. Precisamente, a Universidade – diz DERRIDA num outro dos seus textos – é o lugar no qual se sabe aprender e no qual se aprende a saber. “Abrir o olho para saber, fechar o olho ou ao menos escutar para saber aprender e aprender a saber, eis um primeiro esboço do animal racional. Se a Universidade é uma instituição de ciência e de ensino, deve ela, e segundo que ritmo, ir mais além da memória e do olhar? Deve ela em cadência e segundo qual cadência, fechar a vista ou limitar a perspectiva para ouvir melhor e aprender melhor? Obturar a vista para aprender, esta não é, seguramente, senão uma maneira de falar de modo figurado. Eu sou decididamente em favor das Luzes de uma nova *Aufklärung* universitária.”<sup>(45)</sup>

Essa aspiração constitui mesmo um novo desígnio: “Eis o princípio de uma verdadeira reforma, senão mesmo de uma «revolução cultural», verdadeiramente moderna (mais à medida dos desafios contemporâneos) e absolutamente necessária”. Neste sentido, há uma necessidade enorme “do desenvolvimento desse contra-peso ou contra-poder, que são, na Universidade, as Humanidades (...), isto é: num mundo em que as ciências, incluindo as «ciências da vida», tendem a ser reduzidas a um questão industrial, a um «vector económico» como se diz agora, e finalmente a um *business*”<sup>(46)</sup>. Com efeito, o homem contemporâneo, que estamos fazendo, sabe construir instrumentos e edifícios mas destrói o seu mundo; parece saber administrar os bens e ganhar dinheiro, mas submerge na pobreza a maior parte da humanidade; do mesmo modo, não sabe dirigir o seu tempo, nem sabe afinal que fazer com a sua vida. É inquirindo precisamente o que nos humanos é *universal* que se pode potencializar as singularidades que lhe dão conteúdo e o nobilitam.

Esse é o escopo maior das chamadas *Humanidades*, no exercício de uma racionalidade compatível com os valores universais da cidadania e dos seres humanos. Se tal desígnio – que as ciências humanas devem promover – inquieta e fascina, é que ele efectua uma transformação tranquila de princípios aceites e visa subverter evidências facilmente admitidas, não por roturas ou passos apressados, mas pelo recurso a expressões culturais cuja dilucidação procura inquirir<sup>(47)</sup>. Neste aspecto, julgo que as *humaniores litterae* não transformam o devir das sociedades menos que as técnicas; as lições do passado e do presente mostram-nos quais as causas – invisíveis mas eficazes – que mais têm actuado no mundo e no avanço da História.

<sup>(46)</sup> PLÍNIO PRADO, *Le Principe d'Université, comme droit inconditionnel à la critique*, Nouvelles Éditions Lignes, 2009, p. 51.

<sup>(47)</sup> ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO ROCHA, “A Universidade e as Humanidades” [Editorial], *Boletim*, Braga, Universidade do Minho, n.º 73, 10 de Novembro de 1999, pp. 1-2.

<sup>(44)</sup> JACQUES DERRIDA, *L'Université sans Condition*, Paris, Galilée, 2001, pp. 11-12.

<sup>(45)</sup> Cf. JACQUES DERRIDA, “Les pupilles de l'Université: le principe de raison et l'idée de l'Université” (1983), in ID., *Du Droit à la Philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 466.

### 4.3. O Processo de Bolonha

Como a História parece – quantas vezes! – reinscrever no fluxo dos tempos a sua dimensão cíclica, num “eterno retorno” sempre renovado, voltou, com a Declaração da Sorbonne (25 de Maio de 1998), assinada por quatro importantes países europeus (França, Alemanha, Itália e Reino Unido), a manifestar de forma clara que a União Europeia não deve ater-se apenas a objectivos económicos e financeiros, mas deve também, e especialmente, construir e potenciar uma Europa do Conhecimento em sentido amplo, isto é, desenvolver conjuntamente todas as suas dimensões, intelectual, cultural, social e técnica. A Declaração de Bolonha, firmada depois por 29 países europeus (19 de Junho de 1999), propôs algumas actuações mais concretas, em ordem a estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior, com respeito pela diversidade das culturas, línguas, sistemas de educação e autonomia universitária, com a prossecução do debate (em 2001, em Gotemburgo, Salamanca e Praga, e em 2003, em Graz e Berlim), ao mesmo tempo que aumentava também o número de Estados aderentes.

O escopo era promover um maior intercâmbio dentro do espaço europeu, a empregabilidade e a mobilidade de discentes e docentes, um pouco à imagem dos seus predecessores do século XIII, que percorriam várias cidades para ir estudar em várias universidades, na Sorbona, em Bolonha, em Oxford, em Salamanca, em Coimbra, em Pádua, em Heidelberg e, através dos séculos, um pouco por todo o lado.

Para tal propôs-se, como tarefa cíclica mas urgente, assegurar a legibilidade e comparabilidade dos graus académicos (e não uniformização ou homogeneização), baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação); o desenvolvimento de um sistema de créditos académicos (ECTS), que, em 1988, se iniciara já no âmbito do Programa Erasmus, acumuláveis e transferíveis independentemente da universidade e do país da sua localização. Tais imperativos implicavam a transição de um sistema fechado, linear e rígido de licenciaturas, tendencialmente sem liberdade de escolha, para um sistema aberto, dotado de flexibilidade e comunicabilidade interdepartamen-

tal, pressupondo um maior protagonismo do estudante na escolha do seu percurso; por outro lado, o máximo anual de 60 ECTS expressaria a amplitude de aprendizagem por parte do estudante (que era importante inscrever nos *curricula* universitários) e não apenas o ensino ministrado pelo professor.

Importa salientar que as exigências da Declaração de Bolonha iam muito para além (ou aquém) da mera discussão da duração dos cursos (4+1 ou 3+2), com que se inquinou o ambicioso Projecto em muitas discussões ou propósitos, susceptível de transformar-se numa opção de tipo mercantilista. Como a decisão genérica, em Portugal, foi do tipo de 3+2, significou tão-somente uma redução de custos para o Estado, com a agravante do apoucamento na formação (3 anos) a nível de licenciatura, especialmente gravoso em vários cursos, como em Filosofia (em que conhecer, por exemplo, Platão e Aristóteles, é tão importante como estudar os filósofos contemporâneos), tendo-se salvaguardado a situação do Direito (4 anos de licenciatura). Estranha foi também a opção tomada em Portugal por um ciclo de 3+2 anos (a licenciatura com a duração de 3 anos), antecipando-se à de Espanha, que, mais prudentemente, optou pelo ciclo de 4+1 (a licenciatura com 4 anos), de que resultou o seguinte paradoxo: se o Projecto de Bolonha visava uma “harmonização do ensino superior no espaço europeu”, acabou por o “desarmonizar no espaço ibérico”!

Agravou-se a situação, quando a pretensa reforma teve subjacente uma opção de mercantilismo disfarçado: menos financiamento, para menos anos de estudo, com menos recursos humanos e equipamentos; isso foi afastar-nos, por baixo, do que se passa do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos, que foi o pólo comparativo dos propósitos que animaram a presente reforma. Salvaguardaram-se desses efeitos nefastos os cursos de Medicina e de Arquitectura, e os de Engenharia, e outros, em geral aqueles em que se adoptou a configuração de “mestrado integrado” (5 anos); todavia, nestes casos, a mudança foi mais nominalista (a anterior licenciatura de 5 anos, com mudanças na disposição curricular, passou a denominar-se mestrado).

Uma outra nota perturbadora foi a burocracia invasiva, que, paralelamente à implementação do Processo de Bolonha, se apoderou do ensino superior: a universidade burocratiza-se até mais não poder, sufocando qualquer ideia de autêntica comunidade livre e aberta à docência e investigação. Desde uma mescla de novos jargões, com discriminação de “objectivos” e “resultados de aprendizagem”, a referenciação de “competências” a adquirir ou os “conteúdos” a ministrar, aferições de avaliações sem fim, e suas tentativas de interpretação, onde muito se inventa porque tudo se quer transpor para letras e números, a burocracia tornou-se senhora do tempo académico.

Como sabemos, o burocratismo é sintoma de inflexibilidade, consolida o conservadorismo, firma o controlo, aguça a desconfiança e obstaculiza a autêntica participação. Como o termo indica, *participação* quer dizer tomar parte activa na co-gestão das coisas da universidade; participação implica a partilha (e não somente a repartição das funções e das responsabilidades); e participação é a via mais segura para a autonomia. “A autonomia é hoje uma palavra mágica que veicula a vontade de ver aplicar a todas as instituições o método de reconstrução de baixo em alto; mas será necessário dar um conteúdo próprio a todos os degraus hierárquicos da autonomia.”<sup>(48)</sup> Ora, a burocracia raramente está ao serviço da autonomia, quase sempre tem sido instrumento de heteronomia.

Note-se que, hoje, a Universidade é solicitada a responder a uma multiplicidade de expectativas tão díspares quão diferentes são os grupos que apresentam as demandas; a par das actividades de ensino e de pesquisa que exigem uma permanência de actividades diversas e complexas, um conjunto infindo de solicitações se lhe impõem: contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhoria para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia

e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento das suas actividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projectos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se-lhes; oferecer cursos de formação contínua, etc.

É JÜRGEN HABERMAS que o afirma: “O genial da velha ideia de universidade estava precisamente em que ela se pretendia assente sobre algo mais estável: precisamente o próprio processo científico definitivamente diferenciado. Mas se hoje a ciência não serve já de âncora ideal, porque a pluralidade de disciplinas não comporta já uma força totalizante, seja ela a de uma ciência filosófica fundamental de âmbito universal ou apenas a de uma forma de reflexão da crítica material da ciência, oriunda das próprias disciplinas, sobre que poderia basear-se uma consciência própria e integradora do corpo corporativo da universidade”?

Ora, prossegue HABERMAS, Schleiermacher já nos facultou a resposta: “O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação (...)”<sup>(49)</sup>. Para HABERMAS, são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções. Mas adverte: “Não gostaria, no entanto, de repetir o erro de apresentar como exemplar a comunidade comunicativa dos investigadores. No conteúdo igualitário e universalista das suas formas de argumentação ganham expressão apenas as normas da actividade científica e não as do todo social. Mas elas participam de forma marcante daquela racionalidade comunicativa através de cujas formas as sociedades modernas – isto é, não cristalizadas e libertas de modelos dominantes – terão de ganhar consciência de si próprias”<sup>(50)</sup>.

<sup>(49)</sup> JÜRGEN HABERMAS, “The Idea of the University: Learning Processes” (1986), in ID., *The New Conservatism; Cultural Criticism and the Historians' Debate*, Cambridge, Polity Press, 1989, pp. 123-124.

<sup>(50)</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>(48)</sup> PAUL RICOEUR, “Réforme et révolution dans l'université” (juin 1968), in ID., *Lectures 1: Autour du Politique*, op. cit., p. 393.

Se o que faz a identidade da Universidade é a criação do saber, o espírito de pesquisa, esse liame permanente entre a inovação e a transmissão de conhecimentos, uma política de qualidade é a única capaz de proporcionar a adequada formação em torno de três imperativos: conciliar a qualidade e a quantidade; aliar cultura superior e formação profissional; conjugar a igualdade com a diversidade. É sabido que um engenheiro hoje, durante a sua formação, assiste a, pelo menos, uma revolução técnica, mesmo que seja a última; em menos de dois anos estará ultrapassado; algo de similar ocorre noutros campos do saber. Assim, além do mercado de emprego, o aluno, ao sair da Universidade, estará diante de tarefas diversas que lhe serão solicitadas em diferentes momentos; por isso, a sua formação deve também ser ampla e profunda. Neste sentido, perante estruturas desfasadas, a via do futuro orientar-se-á porventura pela busca de um modelo que opere em rede, de tipo matricial, com a suficiente capacidade de comunicação e flexibilidade.

Primordial será não perder a oportunidade: valorizar um paradigma que favoreça a participação activa e crítica do estudante (baseado numa pedagogia de pesquisa), em vez do modelo de ensino magistral e enciclopédico (baseado na transmissão de conhecimentos): portanto, um processo de aprendizagem do tipo “aprender a aprender”, como passo imprescindível para a formação contínua. O analfabeto do século XXI não será quem não saiba ler e escrever, mas quem não seja capaz de aprender, desaprender e reaprender. A etapa em que era necessário estudar alguns anos para poder trabalhar toda a vida está já superada; vai sendo substituída por uma outra em que é necessário estudar toda a vida (a formação ao longo da vida), para desse modo poder laborar.

### 5. Universidade e Cultura

Por fim, a Universidade é, ela própria, e nas suas multímodas dimensões, uma expressão da cultura; e, ao longo dos tempos, em admirável conúbio, estabeleceu-se uma estreita relação entre Cultura

e Universidade: a Cultura deu corpo à Universidade e esta amplificou e aprofunda a Cultura. Na verdade, a Cultura é uma maneira de pensar, de viver, de ser, de encarar os problemas maiores da vida individual e colectiva, e isso mediante comportamentos aprendidos, regularmente transmitidos, mais ou menos partilhados e garantidos pelo controlo social: ela é, a um tempo, *meio e modo* de vida. Assim, a Cultura é obra colectiva na nossa relação com o mundo, relação mediada pelas coordenadas do *espaço* e do *tempo*. A Cultura alimenta o nosso pensamento intuitivo, afectivo, sentimental, reflexivo; ela estrutura as nossas hipóteses sobre o desconhecido e o futuro, as nossas conjecturas, as nossas crenças, as nossas emoções, sobre os fins últimos, em suma, sobre o sentido que atribuímos à existência. É a Cultura que dá a tantas coisas fugazes e frágeis uma sequência, uma duração<sup>(51)</sup>. Enfim, a Cultura envolve-nos por todos os lados.

Ora, o cultivo da razão é o mais poderoso dos instrumentos de humanização, seja no que é mais especificamente humano seja no que concerne mais propriamente à vida material. Deste modo, a Cultura é, na Universidade, a sua própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo a singulariza e a torna eterna. Por diversas vezes o disse, parafraseando PASCAL: na Universidade, “a cultura deve ser um universo cujo centro está em toda a parte e a circunferência em parte nenhuma”.

Como afirmou ORTEGA Y GASSET, “a ciência [investigação científica] é uma das coisas mais altas que o homem faz e produz. Desde logo é a dimensão mais elevada da Universidade enquanto esta é instituição *docente*. Porque a ciência é criação, e a acção pedagógica só se propõe ensinar essa criação, transmiti-la, injectá-la e digeri-la. É coisa tão alta a ciência, que é delicadíssima e – queira-se ou não – exclui de si o homem médio. Implica uma vocação peculiaríssima e nada frequente na espécie humana. O cientista é o monge moderno”. E, mais adiante, remata: “A ciência é uma das coisas mais altas mas não a única”<sup>(52)</sup>.

<sup>(51)</sup> Cf. GIOVANNI BUSINO, “Plaidoyer pour l’Université”, *op. cit.*, p. 152.

<sup>(52)</sup> JOSÉ ORTEGA Y GASSET, “Misión de la Universidad” [1930], Madrid, *Revista de Occidente* en Alianza Editorial, 1997, pp. 55-56.

O movimento crescente de especialização é inevitável e muito fecundo para a investigação. A tarefa da Universidade não consistirá em combater essa tendência mas em inventar as estruturas de diálogo destinadas a percorrer o movimento centrípeto, movimento inverso ao da fragmentação dos saberes e à sua autonomia centrífuga. O universitário não é um “particularista”, não é apenas esse “bárbaro da especialização”<sup>(53)</sup>, que sabe tudo de uma coisa mínima, mas ignorante quando dela se afasta, conforme advertia ORTEGA Y GASSET. Não se trata de reconstituir um saber enciclopédico, mas de refazer a *Universitas* como o espaço e tempo novos em que se cruzam projectos científicos, itinerários e trajectórias intelectuais.

Nesta sequência, sustém: “Cultura é o sistema *vital* das ideias em cada tempo”. Imediatamente antes havia afirmado: “Isto significa que é forçoso viver à *altura dos tempos* e muito especialmente à *altura das ideias do tempo*”<sup>(54)</sup>. Completará, dizendo: “(...) cultura é o sistema de ideias vivas que cada tempo possui. Melhor: o sistema de ideias *a partir* das quais o tempo vive. Porque não há remédio nem evasão possível: o homem vive sempre a partir de umas ideias determinadas que constituem o solo onde se apoia a sua existência”<sup>(55)</sup>. Importa recordar que o vocábulo cultura, derivado do latim *colere*, significa “cultivar com amor”.

A Universidade é indubitavelmente o *locus* onde emerge a inovação; todavia, esta não é possível sem o concurso da memória e da imaginação. A cultura, na universidade, é índice e reconhecimento da diversidade, é espaço privilegiado de criação, de diálogo e de debate, da diferença e do entendimento. Se a política cultural coubesse apenas ao mercado, por mais que esta lógica neoliberal quisesse impor-se – hoje desacreditada –, boa parte das formas expressivas que hoje são pujantes, desapareceriam. Com efeito, atribuir apenas quantitativamente um valor ao retorno de políticas culturais é tarefa que recai no malogro, já que os influxos advindos do incremento cultural vão

muito para além do que em geral é perceptível na sociedade ou em qualquer universo institucional; e a orientação que conferia sustentação a essa imagem mercadológica pertence ao acervo das doutrinas passadas.

Nesta ordem de ideias, subsiste a tentação de enredar a ideia de Universidade e a sua compreensão pela linguagem empresarial, que é mercantil, acrítica, modernizadora sem ser moderna, mais factológica que ideológica, que, nos últimos tempos, se instalou nos espaços universitários. Ora, a Universidade, como bastião de universalidade, deve ser também o lugar da “resistência *criadora*” a provincianismos ufanantes, a arremessos de moda, passageiros, mas, quantas vezes, gravosos!

Como não há duas universidades iguais, elas representam a fusão do particular e do universal; quer dizer, cada uma tem a sua índole específica, a sua idiosincrasia, mas todas como variações do mesmo tema europeu, visando o “universal”. O hino *Gaudeamus igitur*, que tantas vezes entoamos, continua a cantar-se com a mesma letra e melodia em todas as universidades, desde o século XIII, sintonizando as mentes das diferentes Academias numa mesma frequência intelectual, volitiva e emocional, europeias. Os vínculos que unem Universidade e Cultura são, pois, indissociáveis.

<sup>(53)</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>(54)</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>(55)</sup> *Ibidem*, p. 62.