

Têm sido publicados, nas últimas décadas, inúmeros estudos que observam, analisam e comentam o que consideram ser a decadência das universidades. Os títulos falam de colapso moral, de declínio, de ruína. De acordo com estas perspectivas sombrias, as universidades estão em crise, interna e externa. Interna, porque os saberes se fragmentaram e não surgem agora articulados através de matrizes unificadoras. Os seus princípios de legitimação entraram em erosão e as delimitações clássicas dos diversos campos científicos são postas em causa: desaparecem disciplinas, surgem novas áreas híbridas nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos territórios. A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma teia imanente, e horizontal, por assim dizer, onde as fronteiras se deslocam constantemente. As antigas Faculdades fragmentam-se em departamentos, em institutos, em centros, em fundações, e assim as universidades vão perdendo a sua função de legitimação especulativa. Passam apenas a transmitir os saberes tidos como estabelecidos e asseguram, pela didáctica, a reprodução dos professores e não a formação da *intelligentsia*.

A crise dos saberes é também uma crise institucional. Os conflitos surgidos nas áreas disciplinares apontam para contradições que radicam na própria ideia de universidade, enquanto instituição dedicada predominantemente à investigação científica ou à docência,

¹ Maria Luísa Homem Leal de Faria Geraldine Barba é professora catedrática da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e, desde 2004, Vice-reitora desta Universidade. Fez provas de Doutoramento em Cultura Inglesa e Agregação na Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Lecionou na Faculdade de Letras desde 1972 e também na Universidade Católica Portuguesa, onde coordenou a área de Ciências da Comunicação (2000- 2002) e continua a leccionar em cursos de doutoramento e mestrado da Faculdade de Ciências Humanas. Desempenhou diversas funções académicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, (Vice-presidente do Conselho Científico; Coordenadora do curso de Estudos Europeus; Presidente do Departamento de Estudos Anglisticos e Directora do Instituto de Cultura Inglesa). Pertence à direcção do Centro de Estudos Anglisticos, onde dirige uma linha de investigação. Foi membro da Comissão Científica do Senado da Universidade de Lisboa; da Assembleia de Representantes da Faculdade de Letras; presidente da Comissão Pedagógica do Departamento de Estudos Anglisticos e membro do Conselho Directivo da Faculdade de Letras. Foi Sub-directora Geral do Ensino Superior, Coordenadora Nacional do Programa Língua e do Programa Socrates, membro do Conselho Consultivo da CEPES-UNESCO, membro do Júri Nacional do Prémio D. Diniz, e membro de uma Comissão de Especialistas no âmbito do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, entre 1995 e 2005. Tem diversas publicações sobre temáticas de Estudos Vitorianos, Estudos de Cultura e A Ideia de Universidade. É membro de diversas sociedades científicas nacionais e estrangeiras, (Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, a Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos, a European Society for the Study of English, a Carlyle Society, a English Speaking Union). É titular da Ordre des Palmes Académiques. É membro da direcção da Associação D. Pedro V, uma associação de solidariedade social.

² "Oração de Sapiência" apresentada na Universidade Católica em 18 de Maio de 2001.

enquanto organização orientada para a formação global, que elege o saber como um fim em si mesmo, ou para a formação útil, colocando o saber ao serviço de uma formação profissional. A polémica sobre a função das Universidades extravasa necessariamente os seus limites internos e instala-se numa zona conflituosa de interesses entre a instituição e a sociedade, a sociedade e o estado. A polémica sobre a ideia de universidade e sobre a função da universidade está instalada há mais de duzentos anos e, curiosamente, as questões fundamentais que a animam mantêm-se até aos nossos dias. O que tem variado são os ângulos sob os quais estas questões são analisadas e as metodologias de análise. E, como é evidente, têm mudado dramaticamente as próprias circunstâncias sociais, económicas e políticas em que as universidades se inscrevem, o que proporciona interesse sempre renovado na análise destas mesmas questões.

Em 1986, Jürgen Habermas, falando para a Universidade de Heidelberg que festejava os seiscentos anos da sua fundação, revia a "ideia de Universidade" que animara sucessivas reformas das universidades alemãs, desde Humboldt e Schleiermacher, até ao presente. Confrontado com as posições radicais dos que afirmavam, logo após a Primeira Guerra Mundial, que a universidade estava morta por ter falido a ideia essencial que animara a sua reconstrução em princípios do século XIX, Habermas perguntava-se se efectivamente seria assim. Ter-se-ia, simplesmente, instalado um equívoco relativamente ao papel que uma tal ideia poderia desempenhar, então como hoje, no auto-entendimento do processo de aprendizagem, organizado em forma universitária? Deveria a universidade, à medida que ia adquirindo especificidade funcional dentro de um sistema de saber (*Wissenschaftssystem*) que se diferenciava com rapidez crescente, abandonar aquilo a que chamara em tempos a sua "ideia"? Ou será que a forma organizada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes própria da universidade, está ainda hoje dependente de um conjunto (*bundling*) de funções que requer, se não um modelo normativo, pelo menos uma certa comunhão na auto-interpretação dos membros da universidade, uma espécie de consciência corporativa residual?

É preciso recuar no tempo, para perceber a razão de ser destas perguntas. A reflexão produzida ao longo das décadas inscreve-se, como é óbvio, em processos de mudança das sociedades que todos conhecemos: o aumento populacional evidente em finais do século XVIII, a crescente industrialização e urbanização dos séculos XIX e XX, as mudanças nos meios de produção, na circulação dos produtos e no seu consumo, as mudanças operadas no tecido social em resultado destas, precipitando uma necessidade crescente de reflexão sobre o papel

da educação e da formação nas sociedades modernas, sobre as condições de acesso a estas, sobre as formas institucionais que deveriam assumir, sobre os seus conteúdos. Também as relações entre o saber e o poder, as modalidades de formação de uma *intelligentsia* conformada aos poderes estabelecidos ou rebelde, em resultado da menor ou maior independência das universidades relativamente ao *establishment*, o papel dos intelectuais integrados em concepções político-ideológicas ou posicionando-se como vozes independentes e autónomas, constituem temas e situações que têm mudado ao longo das décadas, como têm mudado as circunstâncias políticas e ideológicas da Europa e dos Estados Unidos. Observar esses processos, analisá-los, interpretá-los é empreendimento que aqui não se pode fazer.

O que julgo ter maior interesse neste momento, em que se comemora a conclusão com êxito de um ciclo de formação pós-graduada na Universidade Católica, em tantas áreas científicas diferentes, é explorar a ideia de universidade, tanto no plano dos saberes que lhe são próprios, como da sua finalidade. Ao fazê-lo, articular a ideia de universidade com a de formação de uma *intelligentsia*, ou em termos mais comuns, de uma massa crítica, dentro dos parâmetros culturais da Europa moderna e tardo-moderna.

A "Ideia da Universidade" é trabalhada, desde finais do século XVIII e princípios do XIX, com empenho e consistência, na cultura inglesa e na alemã. Tratemos primeiro da ideia alemã, já que o idealismo alemão estabeleceu uma das mais importantes matrizes culturais da Europa moderna. Em diferentes momentos do século XX, Karl Jaspers publicou textos sobre *Die Idee der Universität*. No prefácio à edição de 1961 do texto de 1923, Jaspers escrevia: "Ou seremos capazes de preservar a universidade alemã através de um renascer da sua ideia, na decisão de criar uma nova forma de organização, ou a universidade irá acabar no funcionalismo das instituições gigantescas, destinadas ao treino e desenvolvimento de especialistas científicos e técnicos. É, por isso, crucial perspectivar a possibilidade de uma renovação da universidade com base na sua ideia."

A ideia de universidade de Jaspers plasmava-se nas ideias de Schelling, Schleiermacher e Humboldt, na convergência da tradição enciclopédica e racionalista da *Aufklärung* com o nascimento do idealismo e do romantismo. Esta ideia associava duas noções à ideia de Universidade. Primeiro, ponderava o problema do modo como o saber moderno, secularizado, liberto da tutela da religião e da igreja, poderia ser institucionalizado sem que a sua autonomia sofresse ataques de outros quadrantes: ou da autoridade do estado, que tornava possível a existência externa destas instituições, ou da sociedade burguesa, que tinha

interesses na aplicação dos resultados do trabalho científico e académico. Humboldt e Schleiermacher viam a solução deste problema - afinal o da autonomia universitária - numa autonomia dos saberes sancionada pelo estado que protegeria as instituições de ensino superior dos imperativos da intervenção tanto política como social. Ao mesmo tempo, procuravam explicar as razões por que seria do interesse do estado garantir à universidade a forma externa de uma liberdade interna sem limites. Acreditavam, no essencial, que se a ciência e a erudição fossem deixadas entregues às dinâmicas internas dos processos, nunca concluídos, da investigação, a cultura moral e a vida espiritual da nação ficariam concentradas nas instituições de saber superior.

Estas duas noções - autonomia das universidades e liberdade de desenvolvimento do saber - explicam alguns dos traços fundamentais das universidades alemãs: a sua relutância em contemplar formações profissionais, a noção de um princípio unificador e comum a todo o ensino e investigação, a posição central da Faculdade de Filosofia dentro da Universidade e o significado enfático atribuído à ciência e à erudição na cultura e na sociedade. A Universidade devia evidenciar a unidade do ensino e da investigação, a unidade do saber reflectida através da filosofia, e fazer das instituições académicas não só o cume de todo o sistema educativo, mas também a expressão máxima de toda a cultura moral da nação alemã.

À medida que o século XIX avançava, foi-se tornando mais difícil sustentar estas perspectivas. Os sistemas ocupacionais diferenciados requeriam, cada vez mais, formações específicas. As ciências empíricas começavam a emancipar-se da Faculdade de Filosofia prosseguindo metodologias próprias. A Filosofia começava a perder o seu monopólio na interpretação da cultura como um todo. A ciência avançava e começava a adquirir o estatuto de uma importante força produtiva numa sociedade industrial. As ciências da natureza começavam a orientar-se para a produção de saberes tecnicamente utilizáveis. À medida que estas tendências avançavam, a ideia humboldtiana de universidade só se podia manter como resistência e vir a instalar-se, eventualmente, como ideologia de um grupo profissional com elevado grau de prestígio social. Não obstante, os anos entre 1890 e 1933 assistiram ao brilhantismo da ciência e erudição, sem paralelo, vindo das universidades alemãs.

Depois de 1945 a consciência corporativa da universidade alemã parecia estar exausta. Ainda assim, os idealistas, herdeiros de Humboldt, e os pragmáticos, que valorizavam as ciências empíricas, conseguiram estabelecer pactos que permitiram o crescimento do sistema sem profundas alterações de princípios. As grandes reformas da universidade apenas se começaram a anunciar nos anos sessenta. Procurava-se, ainda, tomar como ponto de partida

uma concepção de ciência que fosse unificadora Mas a posição da filosofia tinha-se deslocado e esta disciplina parecia já não poder constituir-se como centro de campos diferenciados do saber. Karl Jaspers, no entanto, procurou ainda reservar para a filosofia um papel de guardião da ideia de universidade. Outros procuraram substituir a filosofia por uma teoria das ciências, que postulava uma dimensão tripartida, em ciências naturais, ciências sociais e humanidades. Nesta concepção, as disciplinas individuais teriam os seus desenvolvimentos autónomos, mas cada um dos três grupos, com as suas formas específicas de conhecimento, articulava-se com a sociedade de modo próprio. A filosofia emigrava, assim, para dentro de cada uma das ciências e instalava-se dentro de cada uma como um modo de auto-reflexão. A reflexividade da filosofia foi, também, a perspectiva adoptada por Habermas, nos anos sessenta, ao advogar uma crítica material da ciência que deveria iluminar as inter-relações entre as metodologias, as convicções globais existentes e os contextos objectivos de aplicação. Habermas esperava, deste modo, tornar transparentes as relações entre os processos de investigação e a cultura como um todo, os processos de socialização, a continuação das tradições, o esclarecimento da esfera política pública.

A herança de Humboldt persistiu nas reformas dos anos sessenta do século XX também na insistência na autonomia da ciência, para lá da garantia constitucional da liberdade de ensinar e investigar. Jaspers, por exemplo, sublinhava essa autonomia absoluta da ciência através da construção de uma rede internacional de comunicação que a protegesse de qualquer intromissão possível de um estado totalitário. Se, deste modo, o saber se queria instituir quase como um estado dentro do estado, outros insistiam noutras formas de autonomia, mais individualizadas, que afirmavam a total liberdade do investigador para se alhear das pressões externas. Sob uma ou a outra forma, a verdade é que, no princípio dos anos setenta do século XX se reconhecia a falência das reformas da década anterior. As disciplinas universitárias tinham-se diferenciado de tal modo que não era já possível considerar a sua unidade sob uma única imagem orientadora. O reconhecimento das profundas deslocações epistemológicas da modernidade tardia não impedia, porém, que se continuasse a procurar um princípio unificador, uma ideia de universidade, que permitisse devolver a estas instituições um sentido de identidade própria.

A reflexão sobre a ideia de universidade no Reino Unido teve contornos um tanto diferentes destes. Enquanto na Alemanha se perspectivou com ênfase a questão dos saberes em si mesmo, em Inglaterra a reflexão incidiu com maior insistência na finalidade do saber, logo na função das universidades. Deverá o saber ser um fim em si mesmo, como Newman tão

persuasivamente argumentou, em meados do século XIX, ou deverá cumprir uma finalidade vocacional, de formação útil, como alegavam os pragmáticos? Como na Alemanha, o debate instalou-se em finais do século XVIII, e foi tomando novas formas, à medida que o século XIX corria. Este debate situa-se, desde logo nas décadas em que a economia política de Adam Smith, o utilitarismo de Bentham, o idealismo de Coleridge e racionalismo de John Stuart Mill problematizavam uma sociedade em mudança e observavam a decadência das duas universidades, Oxford e Cambridge, antes de estas, em meados do século XIX, procurarem novos caminhos de reconstrução e reforma, não raro impostas pelo estado. Em resultado deste processo, estas universidades viriam, em pouco tempo, a adquirir o prestígio que ainda hoje mantêm.

Ao contrário das universidades alemãs, as inglesas não pretendiam fundar-se na razão. As universidades de Oxford e Cambridge fundavam-se no *logos*, na palavra. O *curriculum* esgotava-se praticamente no estudo dos clássicos e a formação destinava-se quase exclusivamente ao desempenho de funções dentro da Igreja de Inglaterra. A inutilidade dos conhecimentos transmitidos na universidade, a indiferença dos *Fellows* relativamente à investigação, a negligência quanto ao ensino, levaram Adam Smith a afirmar que, na Universidade de Oxford, os professores públicos já nem se davam ao trabalho de fingir que ensinavam. Sem entrar em pormenores sobre os argumentos expostos por Smith no livro V de *A Riqueza das Nações*, bastará lembrar alguns dos traços dessa argumentação para verificar como ela está próxima da teoria do capital humano desenvolvida nos anos sessenta do século XX, e mesmo das políticas para as universidades do governo Thatcher em meados dos anos oitenta. Smith trata a educação, e as universidades, no capítulo dedicado às "Instituições Comerciais". A educação entra na categoria das instituições não económicas, benéficas para a sociedade em geral, mas que não podem ser deixadas aos esforços de indivíduos porque os lucros que possam gerar não amortizam a despesa que os membros do público têm que fazer para as manter.

Smith entende como desejáveis formações úteis, práticas e técnicas, como as dos pintores e escultores, advogados ou médicos, considerando que estas formações, adquiridas à custa de muito tempo e trabalho, podem ser comparadas com a construção de máquinas complexas e caras, que justificam, pela natureza e qualidade do serviço que prestam, o investimento despendido. As formações nos clássicos, tal como eram de início ministradas na Universidade de Oxford, com o intuito de contribuírem para uma formação em teologia, teriam tido uma função útil, a preparação do clero mas, tendo posteriormente adquirido meramente uma

função de formação do *gentleman*, passaram a ser inúteis. As universidades ficaram isoladas das forças do mercado, protegidas pelas suas dotações próprias, e a liberdade académica, para Smith, traduzia-se no ensino de um monte inútil e pedante de sofismas e disparates (*nonsense*). A impunidade dos professores era total, ao contrário do que acontecia nas universidades escocesas, onde existia um sistema de avaliação dos professores pelos estudantes, com reflexo no salário que auferiam. Smith recomenda um sistema parecido para as Universidades de Oxford e Cambridge, de modo a estabelecer um princípio de avaliação do desempenho, traduzido num contrato entre os professores e os estudantes, numa relação directa entre a remuneração dos professores e o uso do saber pelos estudantes.

Mas Smith enuncia, ainda, uma preocupação curiosa: constata que, nas sociedades primitivas, se observa uma grande variedade de funções a nível individual, mas pouca diversidade a nível de toda a sociedade. Nas sociedades civilizadas, ao contrário, a maior parte dos indivíduos exerce apenas uma ou duas funções, mas regista-se uma variedade quase infinita de funções em toda a sociedade. Esta variedade é observada por alguns que, não estando ligados a nenhuma ocupação específica, têm disponibilidade para exercitar as suas mentes em infinitas comparações e combinações sobre essa variedade e, implicitamente, esses poucos deveriam estar em posição de contribuir com esse saber para melhorar o nível do bem comum.

Esta preocupação com a formação de uma elite que possa vir a difundir na sociedade uma cultura enquadrada por princípios de ordem, satisfação, realização pessoal e a procura de excelência iria ter desenvolvimentos logo nas primeiras décadas do século XIX. Coleridge, o poeta romântico, é um dos que se preocupa com esta questão, dando-lhe, em 1830, o enquadramento de uma reflexão sobre a constituição da Igreja e do Estado. Observando a história da Igreja em Inglaterra, primeiro a Católica e, depois da Reforma, a Anglicana, a que pertencia, Coleridge procura definir um novo conceito de *clerisy*, uma espécie de novo clero, com elementos religiosos e seculares, que formaria a *intelligentsia* da Inglaterra. Fariam parte desta nova igreja nacional todos os sábios: os *sages* e professores de leis e jurisprudência; de medicina e de fisiologia; de música; de arquitectura militar e civil; das ciências físicas, com a matemática como *órgão* comum de todas estas áreas; ou seja, todas as chamadas artes liberais e ciências cuja posse e aplicação, conjuntamente, constituíam a civilização de uma nação. À cabeça de todos os saberes viria a Teologia. Isto porque, segundo Coleridge, sob a designação de Teologia, ou *Divinity*, se continham a interpretação das línguas; a conservação e a tradição de acontecimentos passados; as épocas notáveis e as revoluções da raça e da nação; a continuação dos registos escritos; a lógica, a ética e a determinação da ciência ética

na sua aplicação aos direitos e deveres do homem em todas as suas relações, sociais e civis; e, por último, a Teologia continha ainda o saber fundamental, a *prima scientia*, a Filosofia ou a doutrina e disciplina das ideias.

A teologia garantia, para Coleridge, a unidade dos saberes e devia ter precedência sobre todos por que nela se continham todos os instrumentos necessários à construção de uma educação nacional que, por sua vez, deveria ser o núcleo que daria forma ao corpo político, o espírito formador e informativo que potenciaria os homens e os treinaria para serem cidadãos da nação, súbditos livres do reino. A teologia, sustentada pela filosofia, seria assim como uma luz orientadora que permitiria aos poucos nela envoltos difundi-la entre os muitos, de modo a que todos compreendessem a distinção que se tem que fazer entre cultura e civilização. E, acrescenta Coleridge, só assim se poderá compreender esta lição da história: uma nação nunca pode ser culta de mais, mas pode, facilmente, ser demasiado civilizada.

Neste ensaio sobre *A Constituição da Igreja e do Estado* o autor não se pronuncia directamente sobre as universidades. Mas indirectamente deixa bem claro que o conceito, ou a ideia, que preside à formação desta *intelligentsia*, este novo clero ou *clerisy* colide frontalmente com o tipo ideia que orienta a formação que outras tendências do pensamento político e social procuravam instalar e desenvolver. Essas, violentamente criticadas como bazares de lições sob o nome absurdo de universidades, classificadas como espúrias e destemperadas, sob a tentativa de popularizar a ciência apenas a 'plebificavam'. Coleridge criticava assim a Universidade de Londres, fundada em 1828 sob a égide de Bentham em tomo de uma ideia crestomática do saber.

A *chrestomathia*, ideia apresentada por Bentham em 1816, e interpretada depois pelos liberais e utilitaristas mais radicais, visava uma formação mais tecnológica, vocacional e prática, actualizada, modificável de acordo com os resultados da investigação teórica, ensinada de forma democratizada e secular, dirigida às classes médias e baixas. O saber útil, com características tecnológicas, orientado para o futuro e para a transformação da sociedade, opunha-se ao saber inútil, com características teológicas e filosóficas, orientado para o passado e para a perpetuação das elites. Extremavam-se, pela primeira vez, os opostos a que C. P. Snow, em 1959, chamaria "as duas culturas". A Universidade de Londres dava corpo, pela primeira vez sob forma competitiva e institucional, a uma ideia de universidade oposta a Oxford e Cambridge.

Não será de estranhar que John Stuart Mill, discípulo de Bentham, criticasse o ensino ministrado nas universidades tradicionais num ensaio de 1836 chamado *Civilização*. Mas as

críticas de Mill incidem mais na forma do que no fundo. Na sua opinião, as Universidades de Oxford e Cambridge fundavam-se numa ideia: a de que o objecto da educação não consiste em qualificar o aluno para julgar o certo e o errado, mas sim para garantir que ele pense ser verdade o que os professores julgam verdadeiro, e certo o que os mesmos pensam ser certo; que ensinar significa inculcar as opiniões dos mestres e que o seu fito não é formar pensadores e investigadores, mas sim discípulos. Não será deste modo que se poderão formar grandes mentes, afirma Mill. Os cargos de professor degeneraram em sinecuras e poucos professores dão alguma aula. Os estudos encorajados são os clássicos e a matemática, sendo que a excelência de que se poderiam revestir degenerou em simples erudição. A universidade não educa os muitos e em nada contribui para a educação da nação. Quando um estudante conclui, com excelência, os seus estudos, o que faz a universidade? Concede-lhe um vencimento, não para continuar a aprender, mas por ter aprendido; não para fazer alguma coisa, mas por aquilo que já fez.

Para Mill, a verdadeira pedra de toque numa educação concebida para a formação das mentes tem que ser a mobilização da maior quantidade possível de capacidade intelectual e o desenvolvimento do amor pela verdade. Isto sem qualquer consideração pelo resultado que daqui possa advir, nomeadamente o de o aluno desenvolver opiniões diametralmente opostas às dos professores. Essa liberdade de opinião, tão importante em todo o pensamento de John Stuart Mill, deveria ter tradução na escolha dos professores, que deveriam pautar a sua missão pelo espírito de livre indagação e não de imposição dogmática, e por um curriculum articulado em tomo das literaturas clássicas e modernas e da história. Mas o lugar central do curriculum seria atribuído à filosofia, na dupla vertente da lógica e da filosofia do conhecimento: a primeira, como instrumento para o cultivo de todas as ciências; a segunda como a fonte de onde todas elas brotam. Ao estudo da filosofia seria anexado o estudo das ciências, como a matemática e as ciências da natureza, a filosofia da moral, do governo, da economia política, da poesia e das artes e a própria religião. Só assim, afirma Mill, poderão começar a sarar as feridas decorrentes das diferenças religiosas; só assim o espírito da religião inglesa poderá tomar-se católico em vez de sectário, favorável e não contrário à liberdade de pensamento e ao progresso da mente humana.

Mill, como outros discípulos de Bentham, nomeadamente os fundadores da Universidade de Londres, pretendia inculcar um novo princípio no acesso à educação: a sua expansão às classes menos favorecidas, de modo a que, gradualmente, viessem a cessar todas as distinções obtidas por herança e existir apenas aquelas que fossem conquistadas pelo mérito

próprio. Se, neste ponto, Mill se situa na linha do *self help* já valorizado por Adam Smith, apontando para um maior pragmatismo e uma percepção da educação como um instrumento de mudança social, no sentido de uma maior democratização da sociedade inglesa, já no que toca à sua concepção dos estudos em si podemos constatar que a sua intenção não diverge muito daqueles que elegem a formação das mentes, através do estudo sistemático da filosofia, como objecto principal da Universidade.

É este o princípio geral que orienta John Henry Newman quando, em 1852, apresenta um conjunto de discursos que viria a ser publicado com o título *A Ideia de Universidade*. Este texto mantém-se, ainda hoje, como uma referência indispensável para todos os que se interessam pelos conceitos de universidade. Newman escreve na qualidade de Cardeal da Igreja Católica, após um lento e penoso processo de conversão, começada na Universidade de Oxford nos anos trinta, e concluído em 1845 com a sua recepção no seio da igreja católica. Estes discursos são proferidos a propósito da fundação da Universidade Católica da Irlanda, em Dublin. O Prefácio começa com a definição de Universidade: um lugar onde se ensina um *saber universal*. Isto implica, diz o autor, que o seu objecto é, por um lado, intelectual e não moral; e, por outro, que é a difusão e extensão do saber, mais do que o seu avanço.

O saber cultivado na universidade forma um todo, porque todas as suas áreas estão tão intimamente interligadas que a sua separação só pode fazer-se por um processo de abstracção mental. Assim, é necessária a introdução de uma ciência unificadora, uma espécie de ciência das ciências, que estude as relações de umas com as outras, a sua reciprocidade, o lugar e os limites de cada uma, a apreciação devida a todas. Essa ciência será a filosofia, de que a teologia é parte. Com este fundamento, Newman constrói um quadro institucional, a universidade, alicerçado num princípio de educação liberal: a que forma hábitos mentais que persistem ao longo da vida, cujos atributos são a liberdade, o equilíbrio e a equidade, a calma, a moderação e a sabedoria (*wisdom*), ou seja, um hábito filosófico. Mas qual será a finalidade do saber liberal ou filosófico? A esta pergunta, Newman responde, simplesmente, que o saber é um fim em si mesmo, é a sua própria recompensa.

Este saber opõe-se à intenção vocacional e profissionalizante de outras instituições. Newman deixa bem claro que, embora considere deploráveis as metodologias de ensino das novas ciências em institutos e na universidade de Londres, de modo algum rejeita essas iniciativas. Elas não podem é ser confundidas com a Universidade, que é a *Alma Mater* que conhece cada um dos seus filhos individualmente, e não uma fábrica, destinada à produção em série, de acordo com modelos uniformizados. Esta será a educação do povo, com aspectos muito

positivos, segundo Newman, porque mesmo pouca educação é melhor do que nenhuma, e muita nunca é demais. Mas a educação liberal da universidade é outra coisa, e as duas não podem ser confundidas:

A universidade forma, não o cristão, não o católico, mas o *gentleman*. Este é um homem de cultura, que harmoniza, em equilíbrio, tanto os aspectos morais do comportamento, como os intelectuais e espirituais. O carácter ético de que o intelecto cultivado dará testemunho será exemplar e desse modo contribuirá para a melhoria global da sociedade. O saber inútil adquirido na universidade acaba, assim, por ter afinal uma função social, útil.

Na linha de Coleridge e de Newman, a análise de Matthew Arnold em 1867, sobre cultura e anarquia, desenvolve uma concepção de cultura que se traduz na busca da perfeição e se funda na dupla tradição europeia de hebraísmo e helenismo. A conjugação das heranças judaico-cristã e greco-romana proporciona, segundo Arnold, um conjunto de virtudes morais e intelectuais desenvolvidas ao longo do tempo através de um processo selectivo, onde se preserva o melhor que jamais foi pensado e escrito no mundo. Muitos têm tentado doutrinar as massas, diz Arnold, com uma espécie de alimento intelectual, preparado e adaptado como julgam ser adequado para a condição do povo. Mas a cultura opera de outro modo. Procura anular as classes sociais; procura fazer com que o melhor que foi pensado e conhecido no mundo se tome conhecido em toda a parte; procura que todos se alimentem, livremente, de ideias. Esta ideia social de cultura fará com que os homens de cultura sejam os apóstolos da igualdade. A eles caberá humanizar o saber, torná-lo eficiente fora do grupo restrito dos cultos e sabedores; eles serão uma fonte de sabedoria. A cultura, difundida pelos homens de cultura, despertará em cada pessoa um *best-self*, uma espécie de identidade superior às especificidades e condicionalismos do dia-a-dia, e esse *best-self*, resultado da cultura difundida, sugere a Arnold a ideia de estado.

A cultura poderá, assim, ser o princípio de ordem, harmonia, realização pessoal e colectiva que resiste à anarquia, à desordem e ao caos que se instalam quando não se cultivam, nas sociedades, os valores das heranças culturais e dos modelos de perfeição. A concepção de cultura apresentada por Arnold, e a consequente formação de uma *intelligentsia* com uma função social, instalou-se no seio das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, e instituiu uma das mais consistentes linhas de reflexão e construção de análise cultural e literária até meados do século XX. Noutras instituições de ensino, com características mais práticas e tecnológicas, destinadas à formação útil das massas, outras perspectivas se desenvolviam. O cientista Thomas Henry Huxley, por exemplo, propunha, em 1868, a educação liberal nos

institutos profissionalizantes e valorizava um modelo com componente técnica e humanística, procurando pontes entre os extremos da educação inútil e da educação útil. Era, porém, muito clara a associação que se fazia, entre uma formação das elites na universidade, e das massas nos institutos técnicos. A linha de pensamento de Matthew Arnold marcava, no entanto, a formação da *intelligentsia* como uma elite, um grupo que, mesmo se fosse recrutado numa base social ampla, acabaria por distanciar-se da classe social de origem, cessando com ela os laços orgânicos que deveriam garantir o desenvolvimentos das sociedades cultas, como T. S. Eliot as entendia.

Eliot, em 1948, procurava responder aos indícios de ruptura dessa tradição intelectual, problematizando nas suas notas para uma definição de cultura, entre outras coisas, as relações entre a classe e as elites. De facto, depois da Segunda Guerra Mundial, começaram a fazer-se ouvir vozes discordantes, por vezes estridentes, que valorizavam as culturas, populares e das massas, e não a cultura da tradição e da erudição e abriam caminho para os estudos culturais. Estes questionavam a coesão dos saberes, elegiam as minorias como objecto de estudo, defendiam posições dissidentes e desconstrutivas. Viriam a protagonizar, na modernidade tardia, o que chamavam o fim das grandes narrativas, o fim das ideologias, o fim das utopias, e a definir-se como pós-modernos, pós-estruturalistas, desconstrucionistas, pós-desconstrucionistas.

A concepção de *intelligentsia* tinha mudado. Os primeiros sinais evidentes dessa mudança apareceram, nos anos trinta do século XX, nos cadernos escritos na prisão por Antonio Gramsci. Para este italiano, que influenciou profundamente os estudos culturais contemporâneos, os intelectuais dividiam-se em dois grupos: tradicionais e orgânicos. Os intelectuais tradicionais, que representam a continuidade histórica, normalmente associados aos homens de letras, aos filósofos e aos artistas, acreditavam, segundo Gramsci, na sua independência e na sua autonomia relativamente ao grupo social dominante. No entanto, a análise deste autor acentuava o conjunto dos sistemas de relação em que as actividades dos intelectuais, logo também os grupos que as personificam, tinham lugar no complexo das relações sociais. E Gramsci chegava, assim, à afirmação de que todas as pessoas eram intelectuais. Intelectuais orgânicos, não independentes nem autónomos, mas ligados estreitamente ao grupo a que pertenciam. Assim, o mundo moderno requeria um novo tipo de intelectual, em íntima articulação com o trabalho e a actividade industrial, possuindo uma educação técnica.

A reflexão de Gramsci deixa bem clara a necessidade de articular toda a actividade, incluindo a

actividade intelectual, com todas as actividades, com todos os sistemas e subsistemas sociais. A versão do intelectual, isolado pela excelência de uma formação erudita e altamente especializada, começava a perder prestígio e eficácia, como tão claramente percebem os que leram um conjunto de ensaios de Edward Saïd, chamado *Representações do Intelectual*. As universidades, pela própria condição de instituições sociais, não ficariam imunes às mudanças que iam ocorrendo. Questionavam a organização dos saberes, a estrutura institucional, as formas e modelos de organização interna, a sua relação com o estado e com a sociedade. A visibilidade dos debates e dos conflitos que se instalaram, a variedade das experiências de gestão inauguradas, a ousadia das revisões dos cânones académicos que por vezes foram empreendidas, levaram a que muitos se interrogassem sobre a crise das universidades, e as vissem em colapso moral, em ruínas.

Mas o reconhecimento da progressiva especialização dos saberes e das funções, que pode ter um efeito de fragmentação e dispersão em muitos sectores de actividade, continua, apesar de tudo, a encontrar na universidade um princípio de unidade. As diferenças funcionais, na universidade, ocorrem dentro da mesma instituição e não se perdem quando são transferidas para outras tarefas. O sociólogo americano Talcott Parsons, num estudo de 1973 sobre as universidades americanas, atribuía às universidades quatro funções simultâneas: a primeira, fundamental, seria a investigação e o treino de novos cientistas e intelectuais, em relação estreita com uma segunda, a preparação académica para as profissões e para a produção de saber tecnicamente utilizável. Ao mesmo tempo, a universidade deveria promover a educação geral e, por último, contribuir para o conhecimento cultural e o desenvolvimento intelectual.

Se é possível, dentro dos sistemas educativos dos Estados Unidos da América, situar as três primeiras funções em tipos diferentes de escola e instituição (*graduate schools, professional schools e colleges*), já a última não tem suporte institucional próprio. É cumprida pelo papel do professor enquanto intelectual. Nesta função, Parsons inclui a actividade externa, dirigida ao público em geral, mas também a reflexão sobre as disciplinas académicas, na sua natureza e no seu papel específicos, bem como na sua relação com as esferas culturais do valor - ciência, erudição, moral e arte. Nesta actividade, o professor recupera a unidade que a ideia de universidade perspectivara, desde o século XIX: unidade entre o ensino e a investigação, unidade entre a ciência e a erudição, unidade entre a ciência e erudição e o desenvolvimento cultural, unidade entre as disciplinas científicas e as eruditas.

Mesmo que esta visão de unidade não tenha sempre reflexo na estrutura funcional das nossas universidades, e que a especialização científica tenha desmembrado a unidade entre as

disciplinas, a universidade supõe, ainda, processos e disciplinas de aprendizagem que transcendem a formação profissional imediata, treinando para um modo científico de pensar, cultivando uma atitude hipotética relativamente a factos e normas. Os processos de aprendizagem na universidade criam mais do que saber especializado, porque cada vez mais são chamados os peritos, com formação académica, para contribuir com o seu saber nas esferas de decisão, e a sua voz, quando falam em público é credibilizada por essa mesma formação. A formação universitária supõe, ainda, uma reflexão situada para lá das questões metodológicas e contribui para a continuação hermenêutica da tradição através das humanidades e para o auto-entendimento das disciplinas dentro de uma totalidade cultural através da produção de teorias das ciências, da moral, da arte, da literatura.

Os centros de estudos pós-graduados ou os cursos de mestrado cujos diplomados hoje homenageamos, representam uma inovação institucional relativamente recente na história das universidades. Cumprem, a meu ver, uma função fundamental na estrutura do ensino e da investigação nas universidades. Quando se constata que, de um modo geral, o ensino graduado enferma já de sintomas de massificação e a investigação para doutoramento não raro fica isolada no diálogo entre o doutorando e o seu orientador, os cursos de mestrado recuperam a dimensão do seminário, do espaço que permite o diálogo, a comunicação, a articulação entre o ensino e a investigação. Estes cursos poderão ter funcionado sem relação visível uns com os outros. A consciência corporativa dos investigadores poderá ter-se dispersado na variedade de funções necessárias aos diferentes projectos científicos, aos diferentes métodos de pesquisa. Mas, provavelmente, todos se sentiram membros de uma mesma universidade.

Se assim foi, a ideia de universidade persiste ainda. Poderá não estar já fundada no discurso filosófico sobre a unidade dos saberes, nem sobre a filosofia das ciências. Mas existe ainda como uma espécie de consciência corporativa residual, como disse Habermas. Existe como um efeito da Universidade como *Alma Mater*, como lhe chamou Newman, que respeita a individualidade de cada um dos seus filhos, mas os reúne numa plataforma comum de identificação. Em momento de comemoração e homenagem aos diplomados que se distinguiram nos passos da investigação científica, que hoje recebem as suas cartas magistrais, gostaria que a celebração não se reduzisse a uma simples cerimónia formal mas proporcionasse um momento de reflexão sobre a natureza da instituição a que pertencemos e o significado da formação que aqui se cumpre. E, por isso, gostaria de lembrar que, por ser Católica, esta universidade está, desde logo, construída em tomo de uma ideia católica e

universal do saber. Mas se, em vez de fundar a ideia de universidade na matriz religiosa a quisermos buscar nos próprios saberes e nas funções académicas, podemos lembramos que, como dizia o filósofo alemão Schleiermacher, a primeira lei de todos os esforços dirigidos para o saber é a comunicação. Habermas, também, afirmava acreditar sinceramente que, em última análise, são as formas de comunicação do saber científico e da argumentação informada que mantêm a coesão de todos os processos de aprendizagem na universidade e a coesão das funções que ela desempenha.

A *intelligentsia* formada na universidade constitui uma comunidade de saber que busca a verdade, mesmo que por passos provisórios e tentativos. Os processos de aprendizagem e descoberta científica, traduzidos na comunicação científica, são sustentados por discursos estimulantes que produzem o debate de ideias e a promessa de novas descobertas. Neste sentido, permito-me discordar das visões sombrias que referi no início. A universidade não me parece ter entrado em colapso. Se já não evidencia o tipo de unidade desejado pelos filósofos alemães do século XIX, e se não pode já alhear-se completamente de funções profissionalizantes, continua a formar a *intelligentsia*, a abrir-se para o mundo, a manter activa a sua comunicação com o futuro.



Laurentius de Voltolina, *Uma Aula na Universidade*, 1350³

³³ Esta pintura de Laurentius de Voltolina intitulada *Henricus de Allemania vor seinen Schülern* encontra-se no *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia*; Kupferstichkabinett SMPK, Berlin/Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz.



William Hogarth, *Scholars Listening to a Lecture*, 1736⁴

⁴ William Hogarth (1697-1764), com o seu espírito satírico, nesta famosa gravura faz um comentário negativo às universidades ao retratar um professor e os alunos aborrecidos na sua aula em Jesus College na Universidade de Oxford. O original da gravura está numa colecção particular.