

Os *English Studies* e a “missão” da Universidade¹

Luisa Leal de Faria*

Se, até aos anos 20 do séc. XX, poucos ou nenhuns percebiam ainda quais seriam as vantagens de estudar literatura inglesa, e muito menos se esta se poderia constituir como disciplina académica, dez anos mais tarde *English* era a disciplina por excelência na Universidade de Cambridge e parecia representar a essência espiritual da sociedade. A transformação ficou a dever-se a F. R. e Queenie Leavis, a I. A. Richards, William Empson ou L. C. Knights. Embora muito houvesse a dizer sobre os aspectos especificamente literários destes críticos, é mais relevante, no contexto desta lição, deter-me sobre uma das obras de F. R. Leavis em que ele desenha o projecto de uma *English School*.

Publicado pela primeira vez em 1943, *Education and the University* insiste na “ideia” de universidade, aliada à concepção de uma formação *humane*, que a literatura está em posição privilegiada para conferir. Não se pode ignorar que Leavis decidiu acrescentar, como argumento adicional às suas propostas de renovação da Universidade, o papel a desempenhar no universo anglófono do futuro pela cultura inglesa, definido em termos que hoje dificilmente encontraríamos no discurso académico politicamente correcto: um papel de preponderância, o exercício desejável de uma prepotência como enfoque do refinamento de uma tradição cultural; e que as universidades teriam um papel essencial nessa missão de soberania, de *senior partner* cultural. Para tanto, teriam que ressuscitar a “Ideia de Universidade” (Leavis: 1961, 11).

Leavis está, assim, a indicar uma função cultural para a Universidade, que extravasa a reflexão sobre a disciplina de literatura que o iria ocupar na continuação do seu texto. Como Newman, que recusara considerar formações profissionais para empregos específicos, mas contemplara a formação de uma elite certamente vocacionada para ocupar postos de chefia e decisão, nomeadamente no aparelho do estado na sua dimensão imperial, Leavis visa uma formação “liberal”, dentro daquilo a que chama *humane tradition* (para a distinguir da tradição “humanista”).

* CEAUL / Universidade Católica Portuguesa

¹ O texto que se segue constitui a segunda parte da “Lição de Agregação” intitulada “De “O Conflito das Faculdades” às Guerras de Cultura””, apresentada em Abril de 2004 à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Para quem tenha lido com atenção o conjunto das conferências de Newman sob o título *The Idea of a University* (embora existam outras edições com títulos diferentes, como *The Nature and Scope of University Education*), a ideia geral que preside ao texto de Leavis não apresenta novidade. De uma forma muito mais desenvolvida e sustentada por uma argumentação informada, já Newman tocara alguns pontos articulados por Leavis. Entre eles, a importância de situar a Universidade numa tradição que a transcende e lhe confere uma autoridade maior do que a de cada um dos saberes. Mas, enquanto Newman está preocupado em caracterizar uma nova Universidade Católica, a ser criada na Irlanda, embora dentro de uma matriz correspondente à da Universidade de Oxford no quadro do Anglicanismo, Leavis evoca a responsabilidade acrescentada de uma universidade antiga, Cambridge, como condição favorável para a inauguração de um novo tipo de Faculdade — uma *English School*: uma Faculdade onde viessem convergir, como para um centro, os diferentes saberes tratados no âmbito das Humanidades.

Para Leavis, a educação liberal problematizada por Newman teria sido derrotada e dissipada pelo avanço da especialização (Leavis, 1961: 25). Uma nova Faculdade, centrada no estudo da literatura inglesa, poderia vir contrariar essa tendência desintegradora do que era, para Newman, a unidade do saber. Mas, como Newman, Leavis entendia a formação académica dentro de uma concepção de formação individualizada — o *gentleman*, de um lado, o *educated man*, do outro — embora Leavis pretendesse conciliar essa formação com a especialização: o problema seria produzir especialistas que estivessem em contacto com um centro *humane*, e produzir um centro com o qual eles estivessem em contacto (28), proporcionando o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de escolha e da vontade, numa universidade cuja *raison d'être* deveria ser constituir um foco de *humane consciousness*, um centro onde a inteligência, confrontada com as especializações e dispersões que dissolvem os propósitos humanos, mobilizasse um sentido de valores amadurecido e se aplicasse aos problemas da civilização (30).

Segundo Leavis, era fundamental que a Universidade reconhecesse, dentro de si mesma, um centro agregador de todas as possíveis dispersões; só a ancoragem dos diferentes saberes na estabilidade de um centro comum a todos, criaria as condições para o desenvolvimento de novos campos científicos, nomeadamente no âmbito das ciências humanas, como as ciências sociais. Uma “Escola de Inglês” seria a resposta. O estudo crítico da literatura teria, entre outras, a virtude de constantemente exigir conhecimentos em outras áreas científicas, e convocar esses conhecimentos, através do treino da inteligência e da sensibilidade, com a precisão da análise do concreto, para os integrar e relacionar de forma controlada. Esta disciplina mental deveria ter uma função social: iniciava os estudantes na natureza e significado da tradição (35). O objectivo final seria produzir uma mente capaz de abordar os problemas da civilização moderna entendendo as suas origens, dotada de maturidade, não viciada pela nostalgia relativamente ao passado, com um sentido das possibilidades humanas difíceis de cumprir, de que as culturas passadas dão testemunho e que seria desas-

troso, numa ruptura de continuidade, perder de vista para sempre (56). Uma mente que sabe o que é a precisão e o saber especializado, que para tanto requer treino especial, enérgica e imaginativa, que se aplicará aos problemas da civilização, que continuará energicamente a desenvolver os seus instrumentos e a explorar novas abordagens (58-9).

A metodologia recomendada por Leavis é a do debate em seminário, coordenado com leituras orientadas e com a produção de pequenos trabalhos. A construção do currículo de Inglês, para servir estes propósitos, impôs a Leavis escolhas claramente assumidas. É sobejamente conhecida a sua opção por partir do estudo do séc. XVII, e as explicações que avançou. Para ele, o séc. XVII foi a “época chave na história da civilização”. Por um lado, é um período que está ainda em contacto com a época de Dante e, por outro, revela um mundo que rompeu definitivamente com a ordem medieval e se comprometeu com o processo de desenvolvimento da modernidade: o capitalismo e a correspondente ética aceite como lei, moral e controle do meio económico; a era do parlamentarismo; o confronto com questões cruciais na relação entre a Igreja e o Estado, o espiritual e o secular, a religião e o indivíduo, decididas agora num espírito contrário às seculares tradições, estabelecendo o princípio da tolerância e do “negócios são negócios”; a substituição de um conceito orgânico de sociedade por um conceito de sociedade anónima, composta por accionistas; o desenvolvimento, em aceleração constante, da ciência (48-9).

A importância que Leavis atribuiu à ruptura epistemológica operada no séc. XVII teve consequências de grande alcance: eliminou, como notou Raymond Williams, a filologia, o estudo dos clássicos e da literatura medieval, e lançou as sementes de uma série de conflitos subsequentes. Segundo Williams (1983: 182) ao interpretar uma eventual “escola de Inglês” própria da Universidade de Cambridge, a obra de Leavis empenhou-se em redefinir o conceito de Literatura e de *Englishness*. Os textos de Leavis de 1943 devem, porém, ser perspectivados no contexto de um trabalho prosseguido em Cambridge nas duas décadas anteriores que, ainda segundo a revisão feita por Williams, definira duas vias de estudo altamente influentes no futuro: uma, a da crítica literária (*criticism*), outra, a da “vida e pensamento” (*life and thought*).

A via da crítica literária, protagonizada por I. A. Richards, propunha, sob a designação de *Practical Criticism*, uma aliança entre a prática e a teoria: a análise de texto, prosseguida para determinar a sua organização verbal e permitir depois a sua avaliação, ou a descoberta do seu mérito, teria que se fundar não apenas em teorias da literatura, mas também no conhecimento de processos fundamentais de linguagem, significado, composição e comunicação. A proposta de Richards supunha um leitor treinado e com capacidade de discriminação, que se empenhava no estudo da literatura entendida como um acervo de valores “intrincadamente trabalhados”, que seriam integrados e clarificados pelo “compostura” do leitor, que estava no centro de uma teoria de valor. Leavis partiu do mesmo conceito de leitor treinado e especializado, para a proposta de que o *close reading* e a análise da literatura consistem na descoberta e animação dos valores humanos centrais, e a partir daqui desenvolveu

um ataque cerrado ao estudo daquilo a que Williams chamou *culture and society* (185) e que na obra com o mesmo título, de 1958, lança os fundamentos de novas perspectivas no estudo da literatura e da cultura.

A escolha do séc. XVII como época privilegiada para começar o estudo da literatura tem fundas implicações interpretativas. A "dissociação de sensibilidade" que T. S. Eliot diagnosticara na literatura desse período dá origem a uma versão cultural da história, em que a literatura constrói uma *great tradition*, para usar a expressão de Leavis, que se ergue contra um presente desordenado e destrutivo, marcado pela emergência da industrialização e da cultura de massas. A escola de crítica literária assume o estatuto de uma minoria, encarregada de sustentar e proteger os valores do passado, constituindo um bastião de resistência contra a invasão da cultura das massas. Afirma, assim, uma ideia de universidade que Williams, usando a terminologia de Leavis, refere como *humane*, mas interpreta como uma estrutura privilegiada dentro de uma ordem tradicional, já minada por outra ordem social real, que surgiu com o séc. XIX, e não com o XVII: um mundo de patente luta de classes, inclusivamente na educação, de ferozes prioridades do capitalismo industrial, com ideias muito diferentes daquilo que a universidade deve ser (187); um mundo onde outras universidades, no Reino Unido, se abriam à educação de adultos e a um novo universo feminino interessado nos estudos de literatura, desafiando o estatuto minoritário e elitista do projecto de Leavis.

Nas primeiras décadas do séc. XX, a Universidade de Cambridge ilustra um conflito pela demarcação dos estudos de inglês que acentua a centralidade da literatura, atribui ao seu estudo a formação de competências intelectuais e o desenvolvimento de faculdades humanas, presume a formação de um sentido de valor que será, ele próprio, a medida pela qual o valor da obra literária será medido, permitindo a inclusão e a exclusão, no cânone literário. As posições mais radicais de Leavis não entram em conflito aberto com outras iniciativas oriundas da mesma escola, como a obra de Basil Willey, cujos estudos sobre o *background* dos sécs. XVII e XVIII sustentavam ainda, nos primeiros anos da década de setenta, os programas de literatura inglesa do curso de Filologia Germânica da Faculdade de Letras de Lisboa, ao lado de estudos de Tillyard ou de Muriel Bradbrook, produzidos no mesmo contexto de definição dos estudos de inglês. As análises e as sínteses apresentadas por estes autores eram altamente informativas, e transmitiam uma ideia de continuidade na cultura inglesa, onde a literatura casava com o contexto das ideias, e convidava à produção de respostas, ou leituras, centradas na subjectividade do leitor.

As obras de Raymond Williams, começando com *Culture and Society*, continuando com *The Long Revolution*, vieram despertar a atenção para outras maneiras de ler: como o próprio Williams as definiu, não como um *background* para ser produzido para anotação, onde pareça ser relevante, em leitura pessoal — o texto a nu, diante do leitor a nu — mas uma leitura em que as condições de produção possam ser entendidas em relação ao texto e ao leitor; um sentido activo e social da escrita e da leitura, através das realidades históricas materiais da linguagem, num mundo onde esta é conhecida com precisão, em cada acto de escrita e leitura com que estas

práticas se relacionam e se revelam inseparáveis do conjunto de práticas e relações que definem os escritores e os leitores como seres humanos activos, distintos dos “autores” e “leitores treinados” que se presumia flutuando, em privilégios exclusivos, acima do mundo rude, dividido e diversificado de que possuíam, não obstante, o segredo essencial (189).

O que me importa sobretudo relevar nesta apreciação dos estudos de inglês problematizados na Universidade de Cambridge é justamente isso: a sua problematização. Embora já se possa antever, no séc. XIX, em textos de Newman e de Arnold, um valor identitário atribuído à literatura inglesa, que a desloca para um campo de estudo e apreciação estreitamente ligado a uma interpretação do carácter nacional e da cultura nacional, é a sistematização desta ideia e a sua transformação numa disciplina académica em Cambridge que me parece ter um significado importante quando se reflecte sobre o conteúdo dos Estudos de Inglês. Na opinião de Bill Readings (1999: 79) as propostas de Leavis sintetizam uma perspectiva que designa por “Universidade da Cultura”, na expressão que esta assume em Inglaterra e se distingue da situação paralela observada nas universidades alemãs. Nestas, o processo de emancipação da religião traduz-se numa ênfase na filosofia, como disciplina aglutinadora da dispersão moderna dos saberes, erguida como expressão de identidade nacional. Em Inglaterra este papel seria assumido pela literatura inglesa, chamada a definir um projecto cultural que hostilizava as ciências e as tecnologias e procurava interpretar a cultura nacional. Essa função interpretativa elege Shakespeare como a origem da cultura inglesa, ou como diz Readings, ele ergue-se como o caso em que o estado-nação encontra a sua origem, como a fusão entre uma natureza étnica e um estado racional, um ponto em que uma natureza étnica se expressa naturalmente como uma cultura *nacional* e Shakespeare transforma-se, para a Inglaterra, na mesma coisa que a filosofia grega fora para a Alemanha: a origem perdida de uma comunidade autêntica, a ser reconstruída por meio da comunicação racional entre sujeitos nacionais, mediada através das instituições do Estado.

As mudanças ocorridas na segunda metade do séc. XX viriam impor revisões profundas a esta concepção de cultura e de universidade. Tanto Newman como Leavis tinham em mente atribuir uma “missão” à universidade, e traduzir essa missão num corpo disciplinado de actividades académicas. Em ambos, predominava a preocupação com a formação individualizada, que levava Newman a referir a universidade como uma *Alma Mater*, que conhece os seus filhos um por um e que em Leavis acentuava a dimensão da resposta individualizada à leitura da literatura, enfatizando ambos a dimensão humana e liberal da universidade. Nos meados do séc. XIX, Newman perspectivava esta formação em torno de uma dimensão filosófica do saber, que pode ser um fim em si mesmo, e noventa anos mais tarde Leavis perspectivava-a em torno da literatura inglesa, com a função de devolver unidade à cultura nacional.

Em França, Georges Gusdorf (1964: 9) interrogava-se sobre “a questão das universidades” e problematizava a decadência das universidades francesas lamentando o “vazio intelectual e espiritual” que evidenciavam, atribuindo-o ao modelo

napoleónico de escolas superiores, dependentes exclusivamente do Estado, criadas e orientadas para a formação profissional. Assim se desvirtuara a própria ideia de universidade, de que Paris fora, no séc. XIII, o protótipo exemplar. Transformada numa *gendarmérie* de intelectuais (73), a universidade francesa deixara de ser uma "escola de humanidade", um lugar onde se prossegue uma investigação ao mesmo tempo "fundamental e desinteressada". Com evidentes afinidades com o ideal de Newman, Gusdorf acentuava o carácter "comunitário" e "interdisciplinar" da universidade, para salientar a obrigação comum, de professores e estudantes, a uma obediência à liberdade de pensar e à defesa solidária da autonomia universitária. Contra o saber enciclopédico, definitivamente ultrapassado, Gusdorf vinha afirmar o valor da interdisciplinaridade como a forma actualizada do ideal medieval do *studium generale*, da *universitas scientiarum* (91-3). A crítica de Gusdorf dirige-se à estrutura da carreira docente universitária em França, ao estatuto dos reitores como funcionários públicos, dependentes de nomeação ministerial, à sujeição de planos de estudo a cadeiras propedêuticas com estatuto liceal e não universitário, à prioridade atribuída à formação de professores para o ensino não superior, à separação artificial entre Faculdades de Letras e de Ciências operada logo em 1808 e nunca mais resolvida. Todas estas condições tinham desvirtuado a universidade, e a situação de Paris tornara-se paradigmática: o seu gigantismo anulava qualquer pretensão à existência de uma comunidade académica, desvirtuava as relações entre professores e estudantes, atrofiava as universidades de província, impossibilitava o cultivo da "alta cultura" que deveria ser a missão da universidade.

Quatro anos mais tarde, os estudantes das universidades francesas iriam tornar evidentes as insuficiências do sistema. A crise de Maio de 68 tem sido objecto de variadas interpretações, nomeadamente de cariz sociológico e ideológico, justificadas por condições específicas da crise estudantil desses anos, como a intenção ministerial francesa de 1967 de diminuir o número de entradas para a Universidade de Paris, ou a apropriação pelos estudantes de um discurso de luta de classes e de identificação entre os estudantes e as classes trabalhadoras. Pierre Bourdieu reduziu a "crise" dos anos sessenta a uma interpretação política, no sentido em que os professores das disciplinas tradicionais, como as filológicas, empreenderam uma defesa corporativa dos seus interesses pela preservação de um mercado protegido, que lhes assegurava um público escolar estreitamente controlado, contra a invasão de novas disciplinas, como a Linguística ou as Ciências Sociais, desenvolvidas no estrangeiro ou em instituições francesas marginais, como a *École des Hautes Études* ou o *Collège de France*, ou mesmo nas universidades de província, ou ainda oriundas de disciplinas menos conceituadas no quadro académico, como as línguas vivas. Bourdieu (1984: 165-7) compara o processo de decadência das disciplinas tradicionais e do prestígio dos respectivos professores e a tomada de espaços de poder das novas disciplinas às relações entre a aristocracia e a burguesia na alvorada do capitalismo. As estratégias de reconversão adoptadas por professores de disciplinas literárias tradicionais e protegidas, como a história da literatura, as línguas antigas ou a filosofia, constituíram, para Bourdieu, a evidência do triunfo das novas disciplinas e o inexorável

declínio das antigas. Trata-se, na sua interpretação, de um efeito que se observa sempre que os lugares de duas posições, no espaço social, se invertem de maneira insensível ou brutal, ao longo do tempo: os antigos dominantes da posição anteriormente dominante são, pouco a pouco, e sem se darem conta, levados a uma posição dominada, e contribuem para o seu próprio declínio ao obedecerem ao sentido de elevação estatutária que os impede de operar a tempo as conversões necessárias.

Mas, para lá da interpretação sociológica ou política dos acontecimentos de Maio de sessenta e oito, é de reter a posição avançada por Bill Readings a este propósito: 1968 marca a entrada do corpo estudantil na esfera da Universidade, uma entrada que significa que a Universidade já não pode ser entendida em termos da história da passagem, por ela, de um sujeito individual. Segundo a interpretação de Readings (1999: 144) os acontecimentos de Maio de 68 quebraram a narrativa da educação universitária enquanto experiência individual de emancipação, de passagem do estudante de um estado de ignorância para o saber, de dependência para a autonomia e competência.

Nestes discursos sobre a universidade perspectiva-se, de um lado, a falência de um modelo, tornado desajustado pelas circunstâncias, entre outras, do crescimento das universidades, bem como da funda transformação do quadro político e ideológico que enquadrara a ideia romântica de universidade. Do outro lado, a recusa de substituir uma ideia por outra ideia, a impossibilidade de, tendo tomado consciência da complexa teia de relações entre os saberes na sua organização científica, das dependências institucionais da universidade face ao Estado e às pressões económicas, da imprescindível articulação entre a universidade e as sociedades, encontrar *uma* resposta para as perguntas “o que é a universidade” e “para que serve”.

A segunda metade do séc. XX veio colocar em causa os dois princípios orientadores destas perspectivas: um, o princípio da autonomia do estudante, outro, o da unidade da cultura. As lutas estudantis dos anos sessenta vieram desmentir a ideia de que o estudante percorreria, na universidade, um ciclo de estudos que o levaria à maturidade e à independência. Como notou Lyotard em 1979 (80-1), o estudante já não é apenas o jovem oriundo das “elites liberais”, preocupado com a grande missão do progresso social, entendido como emancipação. A democratização do acesso à universidade veio criar duas novas categorias de estudante — os que buscam uma profissionalização, dentro das disciplinas tradicionais (“*intelligentsia* profissional”), ou nas novas tecnologias (“*intelligentsia* técnica”); e um conjunto de desempregados, não contabilizados nas estatísticas do desemprego, em excesso relativamente às “saídas profissionais” dos cursos em que se inscrevem, que são os de letras ou de ciências humanas. A profissionalização tem, como consequência global, a subordinação das instituições de ensino superior aos poderes estabelecidos. A partir do momento em que o saber já não é um fim em si mesmo, como realização de uma ideia ou como emancipação dos homens, a sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos sábios e dos estudantes. A autonomia das universidades fica também limitada pelas contenções orçamentais, e dependente do financiamento do Estado para o desenvolvimento das actividades de ensino e investigação (82-3). A definição

dos conteúdos e metodologias passou a ter que considerar as expectativas de formação dos estudantes e o papel nessa formação que o Estado atribuiu à universidade.

É também dentro deste conjunto de preocupações que se situa a reflexão de Jacques Barzun, por exemplo, ainda nos finais de sessenta, em *The American University: How it Runs, Where It Is Going*, publicado em 1968. As inquietações de Barzun eram anteriores aos tumultos estudantis acontecidos na Universidade de Columbia em Abril de 1968; Barzun (1993: xxxvi), cujo livro estava já no prelo nessa altura, não entendeu ser necessário mudar nada no seu conteúdo, em função destes acontecimentos. E descrevia o paradoxo das universidades americanas no final dos anos sessenta como um esforço artificial de modernização. Ou seja: a universidade deixara de ser um espaço protegido para o estudo, apenas, e decidira entrar no mercado e responder aos gritos de ajuda vindos do governo, da indústria, do público em geral, passando a servir governos, fundações, empresas privadas, fazendo investigação com objectivos nacionais e, finalmente, incorporando as necessidades sociais e comprometendo-se a educar pessoas jovens, de meia-idade, e ainda "the disabled, the deprived, the misdirected and the maladjusted" (6).²

Se as perspectivas sobre os estudantes mudaram, também a concepção de cultura e literatura construída na primeira metade do séc. XX começou a sofrer os primeiros abalos, sentidos com maior intensidade a partir da década de setenta, mas já antes anunciados. É hoje quase um lugar-comum atribuir o aparecimento dos Estudos Culturais a um conjunto de obras publicadas nos anos cinquenta e sessenta por Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, e interpretar o seu aparecimento como uma ruptura insanável no domínio dos estudos de literatura, precipitando uma divisão dentro dos próprios departamentos universitários dedicados ao estudo do Inglês. Não querendo diminuir a importância das polémicas desencadeadas no contexto das *Culture Wars* nos anos setenta e oitenta, gostaria, no entanto, de referir a posição mais sóbria adoptada por Stuart Hall ao fazer, em 1980, um balanço dos Estudos Culturais desenvolvidos no *Centre for Contemporary and Cultural Studies* da Universidade de Birmingham ao longo da década de setenta.

Stuart Hall analisa a importância de *The Uses of Literacy, Culture and Society* e *The Long Revolution*, bem como de *The Making of the English Working Class* como "intervenções culturais de direito próprio" e não como manuais para a fundação de uma nova disciplina (Hall, 1996: 16). Observando o modo como cada uma destas obras se situa numa tradição de pensamento já existente, Hall acentua a continuidade de método com as disciplinas tradicionais, mas, ao mesmo tempo, sublinha o carac-

² "The American university has upheaved itself to "catch up" and "modernize", words that mean: has ceased to be a sheltered spot for study only; has come into the market place and answered the cries for help uttered by government, industry, and the general public; has busily pursued the enthusiasms of our utopian leaders of thought, both private patrons and big foundations; has served the country by carrying on research for national goals; has, finally, recognized social needs by undertaking to teach the quite young, the middle-aged, the disabled, the deprived, the misdirected, and the maladjusted" (6).

ter inovador das suas interpelações. Ao questionarem a sociedade e a cultura inglesas após a Segunda Guerra Mundial, vieram definir o espaço em que os Estudos Culturais apareceram, com toda a carga *engagé* que gerava uma óbvia tensão entre preocupações políticas e intelectuais. Por isso, desde a origem, os Estudos Culturais situaram-se numa posição *awkward* em relação aos ramos do saber e às normas que os legitimavam. E Hall (17-8) declara: “Marcados deste modo pelas suas origens, os Estudos Culturais jamais poderiam ser vistos como o estabelecimento de mais uma sub-disciplina académica. Isto impediu a sua fácil absorção e naturalização na divisão social do saber.”

A relação dos Estudos Culturais com as outras disciplinas académicas nasceu sob o signo da polémica. Mas esta polémica deverá, a meu ver, inscrever-se num contexto mais amplo de reflexão sobre a “crise das humanidades”. As guerras departamentais nas universidades inglesas e norte-americanas, desencadeadas em torno dos estudos culturais e do multiculturalismo, dos estudos de género e de etnicidade, dos estudos pós-coloniais, dos *gay and lesbian studies*, e outras variedades de campos de análise cultural, reflectem, sobretudo, o turbilhão de novas condições que, em poucos anos, transformaram as sociedades ocidentais, e, necessariamente, as suas universidades. A partir de finais dos anos sessenta começa a surgir um “dilúvio de retórica de declínio e queda”, como diz Patrick Bratlinger (*Crusoe's*: 3), sobre as instituições de educação. A confirmar estas palavras, bastará lembrar alguns títulos sobejamente conhecidos, como *The Closing of the American Mind*, de Allan Bloom, de 1987, *The Moral Collapse of the University*, de Bruce Wilshire, de 1990, *The University in Ruins*, de Bill Readings, de 1996, ou ainda *The Rise and Fall of English*, de Robert Scholes, de 1998, entre outros.

A alegada crise das humanidades faz-se sentir, desde logo, num espaço mais periférico do que central na hierarquia de prioridades académicas, para onde as Faculdades de Letras foram sendo, pouco a pouco, afastadas, na segunda metade do séc. XX. Os fundos disponibilizados por organismos públicos e privados para a investigação têm privilegiado domínios científicos mais directamente relacionados com a visão utilitarista do séc. XIX, e, nas grandes “multiversidades” americanas, como lhes chamou Clark Kerr, as disciplinas de humanidades são frequentemente apenas frequentadas como *requirements* antes de os estudantes decidirem as suas áreas vocacionais. Mas foi dentro das próprias instituições que as guerras de cultura se travaram e não foi porque os estudantes as tivessem desencadeado, ou porque os subsídios à investigação tivessem diminuído. Foi, a meu ver, um complexo processo de interpelação dirigido à própria disciplina de Literatura, de Literatura Inglesa e de Literatura Norte-Americana, que desencadeou uma vastíssima e variadíssima produção de teoria sobre a literatura, a que alguns já chamaram *theorrheia* (Bratlinger: 19), que esteve na origem das “guerras de cultura.” Ou seja, não só novos objectos de análise eram chamados a integrar os estudos nos departamentos de literatura, como uma variadíssima produção teórica era rapidamente inventada, incorporada, questionada, descartada, substituída. As duas matrizes de análise cultural que Stuart

Hall sintetizou como culturalismo e estruturalismo, desdobraram-se, de facto, em marxismo e neo-marxismo, feminismo, historicismo, pós-estruturalismo, desconstrucionismo e pós-desconstrucionismo, outros tantos *ismos* e os respectivos *pós-*, que inundaram os departamentos de inglês e demarcaram campos de múltiplas oposições onde se desenrolaram as guerras de cultura.

Num ensaio de 1981 intitulado "Crisis in English Studies", Raymond Williams procurou identificar e explicar as posições controversas que circulavam na Universidade de Cambridge, sob os rótulos opostos de "marxismo" e "estruturalismo", argumentando que o potencial de controvérsia contido nestas duas perspectivas de análise da literatura decorria de ambas questionarem a própria formação de um conceito de literatura em geral, de literatura inglesa em particular, com fundação imprecisa e contornos instáveis. O paradigma dominante (dentro da concepção de paradigma de Thomas Kuhn) constitui um campo do saber e um objecto do saber, baseado em algumas hipóteses fundamentais, que transportam definições e métodos adequados à descoberta e estabelecimento desse saber. Mas, como refere também Kuhn, os paradigmas vão acumulando anomalias até se chegar a um ponto de ruptura; nesse momento, começam a ser feitas tentativas para deslocar e substituir a hipótese fundamental, as suas definições, os padrões profissionais e as metodologias de análise. Para Kuhn, este é o momento de crise nas ciências. E é assim que Williams caracteriza o momento de crise em Cambridge. Uma crise que começou por atingir a constituição do cânone literário, sublinhando a necessidade de o produzir de acordo com processos críticos e instalando, ainda no tempo de I. A. Richards e de Leavis, a necessidade de desenvolver processos de análise crítica da literatura, ou *criticism*. Mas o objecto que este primeiro *ism* designava era, ele próprio, resultado de um processo de selecção que começara por circunscrever a literatura ao texto escrito, depois à escrita imaginativa e por último a uma minoria de textos canónicos. E Williams interroga-se: o conceito de Literatura Inglesa significaria então o quê? Se fosse a língua inglesa, onde caberiam os quinze séculos de escrita nativa em latim, galês, irlandês, *Old English* ou franco-normando? Se fosse o país, quem estudaria a literatura da Irlanda, Gales, Escócia, América do Norte, dos antigos e novos "Commonwealths"? Contra a idealização de uma *Englishness* de contornos incertos, de uma identidade nacional construída a partir de passados seleccionados, Williams (1983: 195) propunha o entendimento da literatura como *active and diverse writing* e interpretava o marxismo e o estruturalismo como incursões directas sobre o paradigma e as suas anomalias. A crise nos estudos de inglês era a crise do paradigma dominante e dos seus padrões e métodos profissionais estabelecidos. Mas era uma crise com alcance muito para lá de uma disputa profissional — "é, no sentido mais pleno, uma das áreas chave em que uma crise cultural geral está a ser definida e combatida", afirmava (196).³

³ 'It is, in the fullest sense, one of the key areas in which a very general cultural crisis is being defined and fought out' (Williams, 1993: 196)

No entanto, Williams demonstra na sua obra a possibilidade de compatibilizar as posições aparentemente contraditórias, não só do marxismo e do estruturalismo uma com a outra, mas de ambas com o próprio paradigma literário dominante, e designa essa confluência com o nome de materialismo cultural, oferecendo dele uma definição sintética: a análise de todas as formas de significação, incluindo centralmente a escrita, dentro dos meios e condições da sua produção. O paradigma dominante, sobretudo na forma desorganizada e ecleticamente incoerente que começara a apresentar, poderia acomodar as tendências marxistas e estruturalistas, embora não as formas mais radicalizadas de marxismo.⁴ Também a organização profissional do paradigma não poderia acomodar o materialismo cultural e a semiótica radical,⁵ por estes necessariamente incluírem o paradigma como objecto de análise e não como definição orientadora do objecto do saber.

No universo das instituições de ensino superior, no Reino Unido e nos Estados Unidos, a mudança de paradigma já começara a tornar-se perceptível. Mas Williams, na tradição de Leavis, entende que a crise se evidencia de modo particularmente agudo nas vetustas instituições universitárias, como a Universidade de Cambridge. Assim, formula as seguintes perguntas: poderá um trabalho radicalmente diferente ser ainda prosseguido debaixo de uma única tutela departamental, quando não existe apenas diversidade de abordagem mas existem também diferenças mais sérias e fundamentais sobre o objecto do saber (não obstante o cruzamento dos materiais de estudo)? Ou terá que haver um reconhecimento mais amplo das herdadas divisões das humanidades e das ciências humanas organizadas em novas definições, com novas formas de colaboração?

Estas perguntas formam, a meu ver, o quadro em que as guerras de cultura se vieram a desenrolar. O que estava agora em causa era, ao mesmo tempo, a conjugação de factores de mudança exteriores às universidades, como o alargamento da base de recrutamento de estudantes, ou o aparecimento de novos tipos de actividade desenvolvida em universidades de fundação mais recente e a emergência de instituições de ensino superior de índole politécnica (que, no Reino Unido, viriam em breve a adquirir o estatuto de universidades), ou, ainda, o desenvolvimento rapidíssimo de novas tecnologias da comunicação. Mas outras questões se levantavam, dentro das universidades, sobretudo em dois planos. Um, de carácter mais geral, procurava

⁴ ‘... that first position in Marxism, which instead of privileging a generalized Literature as an independent source of values insists on relating the actual varieties of literature to historical processes in which fundamental conflicts had necessarily occurred and were still occurring’ (Williams: 211). Este é o enquadramento teórico de *The Country and the City*.

⁵ Williams (208) chama “radical semiotics” à tendência para enfatizar “that productive systems have themselves always to be constituted and reconstituted, and that because of this there is a perpetual battle about the fixed character of the sign and about the system which we ordinarily bring to production and interpretation. One effect of this shit is a new sense of ‘deconstruction’”.

definir a natureza da formação oferecida nos departamentos de literatura; outro, com carácter epistemológico, interpelava as próprias disciplinas estabelecidas, questionava os seus conteúdos e metodologias. No primeiro plano prosseguia-se o debate sobre as finalidades da universidade, não muito longe das matrizes estabelecidas no século XIX: formação para o desempenho de uma profissão, ou formação como um fim em si mesmo. No segundo plano instalavam-se as discussões sobre essa nova formação, os Estudos Culturais, que parecia disputar a supremacia da literatura, criando conflitos particularmente agudos nas instituições mais antigas.

No final dos anos oitenta e nos primeiros anos da década de noventa assistia-se à tentativa de demarcação de dois campos distintos e hostis, que se confrontavam em dois planos inter-relacionados: um, o da demarcação da disciplina de literatura e o confronto das suas práticas tradicionais com formas diferentes de leitura, convocando um vasto naipe de outras disciplinas para a análise literária. Outro, relacionado com este, o de apenas atribuir aos textos significado estético, ou, pelo contrário, o de os interpretar como documentos susceptíveis de leitura também política. De um lado apareciam títulos, como o de Antony Easthope, de 1991, *Literary into Cultural Studies*, que apresentava a mudança de paradigma, dos estudos literários para os estudos culturais, como um processo em curso e, provavelmente, sem retrocesso, ou o de Alan Sienfield, de 1992, *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading*, que atacava a complacência da crítica ou dos críticos literários e reivindicava formas de leitura que denunciassem o imperialismo cultural disfarçado por detrás das construções canónicas da *Great Book Tradition*⁶. Do outro lado, Harold Bloom, em 1994, publicava o monumental *The Western Canon*, como uma glorificação da Literatura Ocidental contra o que chamava *the School of Resentment* que, moldada pelas definições gramscianas sobre os intelectuais literários ou orgânicos, via uma inevitável politização na formação do cânone literário. Esta questão era de novo abordada por Stanley Fish, em 1995, em *Professional Correctedness: Literary Studies and Political Change*, onde analisava as possibilidades de se transformar os estudos literários de modo a estes se dirigirem mais directamente a questões políticas urgentes, como as questões da opressão, do racismo, do terrorismo, da violência contra as mulheres e os homossexuais, do imperialismo cultural e outras. Mas, para Fish (1), o crítico literário não podia ser um intelectual orgânico, porque é um especialista, definido e limitado pela tradição do seu ofício e é condição da sua actividade,

⁶ É de notar o modo como Sienfield ataca Harold Bloom e Stanley Fish, entre outros, também em termos do "entrapment" provocado pela profissão, e louva Foucault por não se deixar submeter às regras profissionais: "He critiqued academic disciplines as 'procedures for the subjection of discourses', ways of policing thought in the interests of the powerful. Foucault took the intellectual's sphere to be discursive practices in general, and urged an erosion of professional boundaries with a view to detaching 'the power of truth from the forms of hegemony (social, economic, and cultural) within which it operates at the present time'. He wanted to 'show up, transform and reverse the systems which quietly order us about' and to 'show how one could escape'" (Sienfield: 290).

pelo menos nos Estados Unidos, que se mantenha afastado de qualquer esforço para operar mudanças na estrutura da sociedade.

Fish enfrentava também outro ponto de discórdia, nas guerras de cultura — o da integridade disciplinar — e afirmava a necessidade de reconhecer os espaços próprios das disciplinas académicas contra os princípios unificadores da interdisciplinaridade. E este tem sido, a meu ver, um dos principais problemas enfrentados nas guerras de cultura, que se traduz na distinção entre texto literário e texto cultural. Enquanto de um lado os “tradicionalistas” defendem a integridade da disciplina de literatura, do outro lado os “culturalistas” reclamam a análise da porosidade da literatura com as circunstâncias da sua produção, como Terry Eagleton (em *Criticism and Ideology*, 1976), a transferência daquilo que está fora da literatura para dentro dela, como queria Tony Bennet (em *Outside Literature*, 1990), a articulação da literatura com outros sistemas em circunstâncias históricas específicas, como sugeria John Frow (em *Marxism and Literary History*, 1986), o estudo, afinal, do texto cultural, como dizia Robert Scholes (em *Textual Power*, 1985).

E o texto cultural passava, inevitavelmente, a confundir-se com a leitura política do texto. Os padrões institucionais que alicerçavam as disciplinas académicas passavam a ser explicados como efeitos de ideologias, de poder, de logocentrismo ou de subjugação. A literatura inglesa começava a ser acusada, por Eagleton e outros, de ter sido usada como instrumento de uma falsa coesão social, servindo, antes, projectos de controlo social pela imposição de um pretensão humanismo unificador, que não representava mais do que uma visão burguesa da cultura nacional. Nos Estados Unidos da América o reconhecimento da literatura americana como objecto de estudo académico só começou a fazer-se, tardia e relutantemente, no momento em que o paradigma dos estudos literários começava a ser contestado, não vindo já servir os propósitos de unificação da cultura nacional — abria, ao invés, a perspectiva multicultural e denunciava a parcialidade da construção do cânone. Mas o cânone tinha servido, antes, desde finais do séc. XIX, como representativo da cultura ocidental, e tinha vindo a definir disciplinas como as de *Great Books*, *Western Civilization* ou *Humanities*, que W. B. Carnochan, em *The Battleground of the Curriculum*, viria a considerar nada neutras, ideologicamente, mas antes marcadas por preocupações obsessivas com questões de raça e etnicidade (Carnochan, 1993: 82), as mesmas questões que Henry Louis Gates analisava e discutia, em 1992, em *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. E já há mais de dez anos atrás, Gates propunha uma *pax*, na *bellum omnium contra omnes* (Gates, 1992: 174). Afirmando-se como pluralista liberal, evocando o conceito de Michael Oakeshott de educação como um convite à arte da conversação em que aprendemos a reconhecer as vozes, cada uma condicionada por percepções diferentes do mundo, Gates propunha a paz nas guerras da cultura através de uma tolerância cultural decorrente de um *cultural understanding* que reconhecesse a América como uma nação plural.

Outro analista da literatura e da cultura, Gerald Graff, mergulhava na constituição da própria história dos estudos literários académicos na América, para concluir que estes não reflectem nem humanismo triunfante, nem nacionalismo,

nem qualquer modelo profissional único, mas reflectem, sim, uma série de conflitos que têm tido tendência a ser disfarçados pelo próprio falhanço em encontrar expressão institucional visível. No processo diacrónico, os conflitos podem ser lidos, a partir de finais do séc. XIX, como os classicistas contra as línguas modernas, os investigadores contra os generalistas, os *historical scholars* contra os críticos, os *New Humanists* contra os *New Critics*, os críticos académicos contra os jornalistas literários e os críticos culturais, os críticos e os *scholars* contra os teóricos⁷. Dentro dos departamentos académicos o conflito poderá ser sintetizado, como Graff refere, em *Professing Literature: an Institutional History*, na oposição entre *scholars* e *critics* — os primeiros, investigando factos verificáveis, os segundos presidindo sobre as interpretações e os valores.

As guerras de cultura desenrolaram-se, afinal, ainda dentro das matrizes definidas por Kant, em *O Conflito das Faculdades*. O sistema que é a universidade acentuou os confrontos dentro das suas fronteiras institucionais e entrou em conflito, ao mesmo tempo, com os modelos de organização social, cultural e política que tradicionalmente a enquadravam. No plano institucional, Kant tinha distinguido entre as faculdades que formavam para as profissões, e a Faculdade de Filosofia exclusivamente dedicada à razão. O modelo humboldtiano veio acrescentar a dimensão de investigação à dimensão formativa da actividade pedagógica e, inevitavelmente, veio trazer para dentro da nova universidade a preocupação pela formação profissional, estendendo às Faculdades herdeiras da de Filosofia a necessidade de definirem articulações com as políticas educacionais e profissionais, não obstante a preocupação de Humboldt em reclamar a autonomia da universidade. Na Alemanha, nas últimas décadas do séc. XIX, Nietzsche deplorava a decadência das universidades alemãs como sinal de decadência do espírito alemão, evidenciando a atribuição, às universidades, de um valor de representação do carácter nacional. E, nas primeiras décadas do séc. XX, Jaspers e Heidegger, deixavam muito clara a sua concepção de universidade como uma entidade espiritual com uma missão transcendente — a de formar e desenvolver o espírito alemão. Em Inglaterra, os conflitos entre a versão utilitarista e a versão liberal problematizaram-se, no séc. XIX, em instituições diferentes, umas vocacionadas para as ciências e as profissões, outras para a dimensão filosófica do saber, como um fim em si mesmo.

⁷ 'As I have told it, then, the story of academic literary studies in America is a tale not of triumphant humanism, nationalism, or any single professional model, but a series of conflicts that have tended to be masked by their failure to find visible institutional expression. This emphasis on conflicts is seen in the successive oppositions that organize my narrative: classicists versus modern-language scholars; research investigators versus generalists; historical scholars versus critics; New Humanists versus New Critics; academic critics versus literary journalists and culture critics; critics and scholars versus theorists. These controversies have seemed to me to possess greater richness and vitality than any of the conclusions they led to about the nature of literary studies as a discipline or the nature of literature as an object.' (1996: 14)

Nas primeiras décadas do séc. XX, as universidades europeias e norte-americanas evidenciavam conflitos internos na definição das áreas disciplinares, no vasto campo das Humanidades, mas ao mesmo tempo reclamavam uma missão formativa que queria conciliar perspectivas de literatura e cultura com a construção de um modelo de cultura nacional. A crítica produzida na segunda metade do séc. XX veio exprimir-se vigorosamente contra essa visão unificadora, acentuar a sua fragilidade enquanto construção parcial e denunciar a sua dimensão hegemónica. As guerras de cultura opuseram aqueles que defendiam perspectivas unificadoras do saber e aqueles que desconstruíam as grandes narrativas e reclamavam novos conteúdos e modos de ler. Os estudos culturais emergem, citando Álvaro Pina, “na crítica e em alternativa ao regime (*governamental*) da cultura da nação, e em emancipação da subordinação disciplinar” (Pina: 2002, 13).

Depois de postas em causa as disciplinas, ou seja, a própria constituição do saber dentro da universidade, tanto na dimensão epistemológica como através da inclusão pragmática de novas áreas, por vezes ainda debilmente escoradas em metodologias incertas, mas áreas de grande visibilidade e significado social, como se poderá definir a universidade, hoje? A concepção de universidade modificou-se, vindo gradualmente a afirmar-se já não dentro de contextos nacionais, associados a uma putativa identidade com o estado-nação, antes flutuando dentro de um princípio transnacional de “excelência”, como notou Bill Readings. Neste novo contexto torna-se extremamente difícil definir para as universidades uma “ideia” comum que as identifique como instâncias peculiares entre a variedade de instituições de ensino superior, bem como uma “missão” que oriente os seus projectos de formação, tanto na vertente do ensino como na da investigação. A universidade parece afirmar-se, agora, sobretudo na sua dimensão institucional, como organização sujeita a rigorosas regras de financiamento, estruturada por regulamentos e estatutos que definem a sua gestão, sujeita a inúmeros e variados processos de avaliação interna e externa, crescendo na dimensão administrativa, parando, ou encolhendo proporcionalmente, na dimensão científica e pedagógica.

No final da primeira década do séc. XXI as universidades portuguesas e europeias estão a atravessar um período de reconfiguração a que as universidades do Reino Unido e dos Estados Unidos estão alheias. O “processo de Bolonha” veio introduzir, a partir de 2005, novas aritméticas para a performatividade dos estudantes, novos parâmetros para a governação académica, novos critérios de financiamento associados à empregabilidade, em formatos comuns, passíveis de acreditação e avaliação internacional. O mal-estar difuso que encontro na comunidade dos *scholars* em relação a estas medidas unificadoras, que visam a construção da “sociedade do conhecimento” e o aumento da competitividade da Europa Continental face aos Estados Unidos da América, decorre, talvez, da ausência de um verdadeiro debate sobre a missão da Universidade, um debate situado, em primeiro lugar, dentro de cada uma das “disciplinas” que estruturam a Universidade, um debate que, com contornos mais ou menos aguerridos, ocorreu no Reino Unido e nos Estados Unidos da América.

Bibliografia

- Barzun, Jacques (1993). *The American University: How It Runs, Where It Is Going?* Second edition, with a new Introduction by Herbert L. London. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bratlinger, Patrick (1990). *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America*. New York, London: Routledge.
- Carnochan, W. B. (1993). *The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience*. Stanford: Stanford University Press.
- Fish, Stanley (1995). *Professional Correctness: Literary Studies and Political Change*. Oxford: Clarendon Press.
- Gates, Jr., Henry Louis (1992). *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Graff, Gerald (1989). *Professing Literature: An Institutional History*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- _____. (1992). *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York and London: W. W. Norton & Company.
- Gusdorf, Georges (1964). *L'Université en question*. Paris: Payot.
- Hall, Stuart, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis, eds. (1996). *Culture, Media, Language*. London and New York: Routledge, in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Hall, Stuart and Paul du Gay, eds. (2000). *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Hall, Stuart (ed.) (2001). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Leavis, F. R. (1961). *Education and the University: A Sketch for an 'English School'*. London: Chatto & Windus.
- Liotard, Jean-François (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Pina, Álvaro (2002). "Cultura, Subordinação, Emancipação: Esboço duma problemática". *Revista da Faculdade de Letras*, N° 26 – 5ª série – 2002: 7-16.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Williams, Raymond (1971). *Culture and Society, 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin Books.
- _____. (1971). *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books.
- _____. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1983). *Writing in Society*. London and New York: Verso.
- _____. (1983a). *Towards 2000*. London: Chatto & Windus, The Hogarth Press.
- _____. (1988). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.
- _____. (1997). *The Politics of Modernism: Against the New Conformists*. Ed. and Intr. by Tony Pinkey. London, New York: Verso.