

Do “carro-elétrico” conventual à Cidade Universitária

Um testemunho

Homenageando o centenário da Universidade de Lisboa, e sem querer julgar o que foram os cinquenta e quatro anos que nela tenho vivido, na Faculdade de Letras, algumas considerações a partir dos estudos das literaturas românicas me parecem poder contribuir para uma reflexão sobre a missão da Universidade e, mais concretamente, das faculdades de letras.



1. Os primeiros tempos e a massificação

Sempre imaginei a Universidade como uma instituição de Mestres e Discípulos muito na tradição de sua gênese, embora evoluindo em função dos tempos modernos e incorporando, permanentemente, novos saberes.

Comunidade essa voltada para a ciência, fundamentalmente entendida como arte de pensar, e estreitamente ligada ao ideal humanístico do *homo humaniorem redere* que transmutava o saber em Sabedoria.

E foi isso que encontrei quando, em 1957, me matriculei, como aluno voluntário, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, embora me decepcionasse alguma passividade e conformismo.

Ainda estávamos longe da massificação, e não me preocupava demasiado que as suas instalações fossem de recurso porque, em compensação, esses espaços aproveitados no antigo convento das Mercês, junto à Academia das Ciências, não prejudicavam, antes favoreciam, um ambiente de trabalho sério e de grande cordialidade.

Tão precárias eram as instalações que uma das principais salas de aula que mais ficou na memória de quantos por lá escutavam, sentados ou de pé, os Mestres, era designada por “carro elétrico”, precisamente por ter o formato e as dimensões desse meio de transporte muito popular em que para lá viajávamos pela quantia de sete tostões!

Ali perorava triunfalmente Vitorino Nemésio, mais discretamente Lindley Cintra e Jacinto do Prado Coelho, nas aulas chamadas “teóricas”, porque depois havia as “práticas”, de que se encarregavam os Assistentes. Pelos cafés mais próximos, em almoços de sandes, trocávamos apontamentos (ainda não se tinha inventado a fotocópia), que alguns contínuos editavam zelosamente em sebatas que nos vendiam. Era tudo de baixa tecnologia... Em compensação, estudava-se a sério para as “frequências” e os exames escritos e orais eram muito exigentes, sobretudo para os voluntários.

Das aulas do velho convento transitávamos, em 1959, para a moderna faculdade da Cidade Universitária, cujas instalações quase logo esgotámos.

Apesar dessa mudança, continuava ainda o espírito familiar, de corporação e de entajuda, de tal modo que o nosso departamento de Românicas (nesse tempo a Linguística e a Literatura estavam juntas) era conhecido por “família românica”, nome dado por Vitorino Nemésio, e ainda com o patrocínio de Hernâni Cidade. Família essa com prolongamento em outros departamentos, sobretudo nos “sobrinhos” de Clássicas, até porque era grande a convivência entre os nossos professores, nomeadamente com os de Geografia e História de Arte, dada a ligação e simpatia sobretudo pelos professores Orlando Ribeiro e Mário Chicó. Em complemento das aulas, alguns professores con-

¹ *Diário do Governo*, Decreto n.º 18003, I Série, de 25 de Fevereiro de 1930.

² *Diário do Governo*, Decreto n.º 41341, I Série, de 30 de Outubro de 1957.

³ *Diário do Governo*, Decreto n.º 48627, I Série, de 12 de Outubro de 1968.

⁴ *Diário do Governo*, Decreto-Lei n.º 524/73, I Série, de 13 de Outubro de 1973.

tinuavam a sua docência através de atividades complementares tais como os “chás de Sexta-feira”, em que catedráticos e assistentes falavam das suas leituras e preparação de teses. Por outro lado, eram de grande agrado e proveito as excursões linguísticas ou as visitas à Lisboa histórica de Lindley Cintra, as excursões à Arrábida de Maria de Lurdes Belchior, onde líamos poemas de Frei Agostinho da Cruz ou Sebastião da Gama.

Nemésio almoçava connosco, de vez em quando, no restaurante Quebra Bilhas do Campo Grande, onde dedilhava, na sua guitarra, umas modinhas aprendidas, segundo ele jurava, com Segóvia.

Mas nisto de almoços académicos e seus rituais também ficaram na memória os promovidos por Lindley Cintra. No final do repasto, todos de pé, de copo na mão, cantavam em coro o “Filinto Elísio da velha guarda”... em ritmo cada vez mais acelerado, durante o qual cada um tinha de esvaziar o copo rapidamente, sem se engasgar, ao ritmo cadenciado das palmas dos outros.

Ou então, quando nos deslocávamos a Coimbra, para reuniões ou lições de Júlio Pimpão, Paiva Boléo e professores brasileiros como Guilhermino César, almoçávamos depois no tradicional restaurante “Ó D’elino” onde Maria de Lurdes Belchior, a “Tia Lurdes”, como lhe chamávamos moderava os entusiasmos...

Tão familiar era a convivência, que também ela envolvia os poucos funcionários existentes.

Era proverbial ver o senhor Pinheiro andar atrás dos professores, entrando mesmo nas aulas, no princípio ou no fim, para lhes entregar os seus vencimentos em dinheiro, em envelopes abertos onde não faltavam uns trocos... Ou a senhora dona Clotilde, velhinha simpática, que era para as alunas como uma mãe. Mas como não há bela sem senão, também havia um contínuo que todos juravam que era da PIDE.

Quanto aos estudos, o plano que então vigorava era o do Decreto de 1930¹ que se manteve até ao Decreto de 1957², favorecendo esta coesão. Ainda hoje penso que, embora sem menosprezar algumas boas aquisições que posteriormente aconteceram, foi o melhor e o mais “universitário” plano de formação humanística e científica, pela sua coerência interna, que visava mais a criação de uma estrutura mental e científica sólida, capaz de responder a novas questões, que facultar uma informação quantitativamente mais vasta. Em complemento, apelava várias vezes para a frequência de laboratórios, institutos, arquivos, publicação de revistas. Seria perfeito se então já se lhe acrescentassem os seminários e os mestrados. Assim, tanto a qualidade como a capacidade de resolução eram muito elevadas.

Era pois, este tempo, um tempo agradável pela calma tranquila, embora parada por influência da imobilidade política. Faltava-lhe, porém, ambição, vontade de progredir, de inovar, pois aquela estrutura não iria servir para sempre.

Basta dizer que em Românicas, entre o Doutoramento de Maria de Lurdes Belchior sobre Frei António das Chagas (o popular Tony Chagas), em 1953, e o meu, que se lhe seguiu, em 1974, decorreram vinte e um anos!

A reforma que se seguiu, a de 1957, aumentando a escolaridade de quatro para cinco anos, ainda se referia a uma formação “no domínio das Letras e da Cultura Humanística” em sentido lato, mas já assinalava, explicitamente, a finalidade de “preparação de professores do ensino secundário, particularmente do ensino liceal e de peritos de outros ramos da vida cultural”.

Estava assim aberta uma porta para a importância do “mercado” de trabalho, caminho que iria, progressivamente, alterar a função da Universidade.

Já em plena massificação, a reforma seguinte, de 1968³, vai contemplar amplamente a dinâmica oferta/procura, criando dois ciclos, um de bacharelato, com duração de três anos, de preparação para o ensino, precedido de um estágio dos professores do ensino liceal. Acrescentavam-se-lhe, depois, dois anos para o aluno adquirir o título de licenciado que o habilitaria para a investigação e os estudos especializados.

Conforme foi reconhecido oficialmente, não deu o Bacharelato os frutos desejados, pois era bastante frágil a bagagem que facultava. Por isso, a reforma de 1978 o iria abolir, embora a formação para o ensino continuasse dominante.

As reformas positivas de Veiga Simão até ao 25 de Abril, quanto a alargamento da escolaridade obrigatória, a expansão da rede escolar, a gratuitidade do ensino preparatório, a isenção de propinas aos agentes de ensino para se matricularem em cursos superior e outros etc.⁴, muito benéfica em todos estes aspectos, contudo, agravaram a massificação com problemas vários, a que se seguiu um abaixamento da exigência científica e dos seus padrões.

Assim, o seu Decreto-Lei de 1998⁵ estabelece o seguinte: “O presente diploma regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudo, podem adquirir o grau académico de licenciado”, “que se faz através de cursos de formação complementar, organizados nos termos do presente diploma”.

⁵ *Diário da República*, Decreto-lei n.º 255/98, I Série A, de 11 de Agosto de 1998.

⁶ Ata da Reunião da Comissão do Conselho Científico da FLUL, de 13 de Abril de 1983.

⁷ *Diário da República*, Decreto 53/78, I Série, de 31 de Maio de 1978.

2. O meridiano de Abril

Como acontece em todas as revoluções, o 25 de Abril tanto soltou a imaginação e a prática revolucionária de marcado sentido ideológico e político, como a imaginação criativa pedagógico-didática das escolas.

Da primeira resultou grande confusão e oportunismo, impondo uma substituição dos órgãos de gestão que funcionavam tumultuosamente em votações dirigidas, de braço no ar, para deliberações previamente deliberadas, em intermináveis reuniões gerais, de alunos, de professores, de departamentos com suas filiais executivas, e que não perderam tempo em fazer alguns ajustamentos de contas político-ideológicos – os famosos “saneamentos” de professores –, e em nomear assistentes para disciplinas diversas, em estabelecer certos tipos de classificação coletiva “à Mao”, a impor critérios revolucionários na elaboração de programas, etc.. Tudo votado de braço no ar, ao fim de muito longas sessões em que os não alinhados já tinham saído ou para as aulas ou para irem almoçar.

Tive dessas assembleias revolucionárias alguma experiência, sobretudo das reuniões do Secretariado dos professores, para que tinha sido eleito com o Prof. Jacinto do Prado Coelho e outro colega, de cujo nome não me recordo.

Encapotadamente, ali se manifestavam as diversas correntes políticas e ideológicas cuja natureza íamos adivinhando pelos afrontamentos entre elas, não sendo fácil gerir um diálogo em clima tão confuso e tenso, sobretudo quando se afrontavam as opiniões quanto ao papel a desempenhar pelo ensino, ou quando surgiam propostas de “saneamento” ou da sua contestação.

Foi numa dessas reuniões que assisti ao triste espetáculo de, perante tanta sabedoria revolucionária, dois colegas se oferecerem à Assembleia para serem “reeducados”.

Nesse ano, tive de tirar umas férias extraordinárias...

Por outro lado, no âmbito dos departamentos, com alguma serenidade, a liberdade conquistada dava ocasião a reflectir-se sobre a atualização do plano de estudos propondo-se a introdução das novas cadeiras.

Referindo-me às Românicas, preencheram-se algumas lacunas graves ao criarem-se as cadeiras novas de Literatura Comparada e, sobretudo, de Estudos Africanos que já tinham alguma tradição em universidades estrangeiras e era urgente incluir na nossa.

Algum tempo depois, o departamento de Românicas criou duas extensões universitárias: uma no Funchal, em instalações, precárias, na Rua dos Ferreiros, e outra em Faro, a funcionar, inicialmente, na Escola do Magistério, para que muitos professores da Madeira e do Algarve pudessem completar as suas licenciaturas, frequentando conjuntos de aulas nos fins-de-semana, ministradas pelos professores que se deslocavam de Lisboa. Aliás, o Governo Regional da Madeira já tinha criado em Lisboa um escritório, com alguns funcionários, para elaborarmos as primeiras propostas sobre o que deveria ser o futuro da Universidade da Madeira. Assim, se chegou a um convénio com o Governo Regional sobre esse Centro de Apoio, também reforçado por outro da Faculdade de Ciências, como ficou registado em ata do Conselho Científico, da FLUL, em data de 12 de Abril de 1983.⁶ Assim, a Faculdade de Letras teve a honra de contribuir, juntamente com a Faculdade de Ciências, através desses núcleos dinamizadores, para a criação das futuras universidades da Madeira e do Algarve.

Pondo ordem no citado tumulto inicial, surgiram então, a partir do Decreto de 1978⁷, as reformas do Ministro Sottomayor Cardia que salvaram a Universidade da anarquia e da arbitrariedade.

No longo preâmbulo desse Decreto, o Ministro historiou o caminho percorrido até ali, e justificando as medidas que se impunham, procurou salvaguardar tanto a exigência universitária e a sua identidade nacional, como o novo caminho que se abria, cada vez mais largo, para a formação de professores.

Para o conseguir, criou e regulamentou os novos órgãos de gestão (conselho directivo, conselho científico, conselho pedagógico em especial).

Operou-se, assim, uma verdadeira transferência do Poder que passou, na realidade, para o conselho científico. A este cabia a admissão ou demissão de professores, equiva-

⁸ Joaquim Cerqueira Gonçalves, “Os clérigos na Faculdade de Letras de Lisboa”, in <http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplminisite.asp?SSPAGEID=2212&lang=1&artigoID=3866>.

⁹ *Diário da República*, Portaria n.º 852/87, I Série, de 4 de Novembro de 1987.

¹⁰ Ata da Reunião da Comissão Coordenadora do Concelho Científico da FLUL, de 4 de Maio de 1983.

lência de cursos, nomeação para determinados cargos, aprovação dos currículos, etc.

Também vivi intensamente essa experiência, pois tendo sido eleito para a sua presidência durante os anos de 1982 a 1985, ali foram debatidas e reguladas questões de importância decisiva para a Faculdade, para além de se rejeitarem propostas de grande oportunismo como a dos Doutoramentos por aclamação ou da equivalência ao doutoramento português do *Troisième Cycle* francês, que não era mais que mestrado, até porque tive boa oportunidade de o conhecer e lecionar como professor visitante na Universidade de *Haute Bretagne*, em França, e a que os próprios franceses não concediam essa equivalência pedida, ou propostas para docência de pessoas sem currículo científico mas que tinham frequentado uma vaga escola de jornalismo...

Por outro lado, já não na minha presidência, a Faculdade se redimiou de algumas graves injustiças, como a de readmitir professores de mérito comprovado, mas que tinham sido saneados, após a tradicional reunião de longas, longas horas.

Experiência esta verdadeiramente paradoxal, e que depõe a favor da Revolução de Abril: não só eu era reconhecido como sacerdote, como também, na presidência do mesmo conselho, sempre através de eleições livres, outros sacerdotes me sucederam – Cerqueira Gonçalves, como presidente, e Aires do Nascimento, como vice-presidente, sem que a nossa condição fosse molestada por qualquer forma, ou ocasionasse quaisquer dificuldades à livre expressão da palavra e do voto. O que significou que durante cerca de uma das décadas mais difíceis da Faculdade de Letras, esse foi, com o nosso contributo, tempo de reequilíbrio e moderação.

Situação, acrescente-se ainda em abono da verdade, que, apesar da inteira liberdade de opinião de palavra e voto, se enquadra no facto de nunca na Faculdade de Letras de Lisboa de então se ter visto qualquer polémica ou afrontamento teórico-prático de tipo anticlerical, diferentemente dos episódios lamentáveis de jacobinismo ocorridos na 1.ª República, como mostrou Cerqueira Gonçalves em opúsculo intitulado “Os Clérigos e a Faculdade de Letras de Lisboa”⁸.

Aliás, como figura tutelar, o jesuíta P.º Manuel Antunes vinha exercendo um magistério por todos aceite e respeitado, pela vastidão do seu saber enciclopédico e grande afabilidade.

Entretanto, o Decreto de Cardia pôs termo ao Bacharelato por falta de qualidade, e estabeleceu uma licenciatura “de natureza polivalente, voltada ao mesmo tempo para a qualificação cultural e profissional básica dos alunos, e para o acesso destes à especialização.” Licenciatura esta em que foi ampliada “a existência de cursos de pós-graduação para aprofundamento do saber e treino na pesquisa científica”. Contudo, apesar do seu contributo benéfico, consagrava a corrente imparável da preparação de professores para o ensino secundário, embora salvaguardando o saber universitário propriamente dito.

E quanto a oportunismos da ideologia internacionalista e marxista, que omitia os valores tradicionais e a própria ideia da importância da “nação”, restabeleceu, em âmbito mais largo, o ensino de disciplinas que tinham sido suprimidas: História de Portugal, História dos Descobrimentos, História da Filosofia em Portugal, História de Cultura Portuguesa, História da Arte em Portugal. Também acabaram ingloriamente as votações de braço no ar, e as correções obrigatórias nos programas onde não se fizesse a crítica da Burguesia, o que, contrariamente às aparências orais, me valeu ganhar muitas questões no conselho científico, porque as votações eram por voto secreto...

Tal equilíbrio curricular, porém, não iria manter-se na reforma seguinte, de 1987⁹, devido, sobretudo, à proliferação de cursos e ao demasiado peso do objetivo educacional. Cada vez mais se acelerava a citada massificação, agravando a transformação do ensino universitário para o ensino superior. De tal maneira que, por exemplo, já em 1983, Lindley Cintra, em Estudos Linguísticos, se queixava de “um volume de alunos muito elevado, cerca de 800”, conforme registo na Ata de 4 de Maio de 1983 do Concelho Científico¹⁰. E mais do que ele se queixavam os seus dois assistentes (Maria Helena Mateus e eu) que éramos obrigados a ver mais de duas mil páginas dos textos das frequências, quando os alunos não iam além de escrever três.

Assim, foram criados três modelos: o das licenciaturas em ensino, as licenciaturas em formação docente, as licenciaturas de seis anos (licenciaturas normais com mais dois anos). Instalou-se um leque exagerado de cursos, especialmente no ramo educacional (dezasseis especializações!).

A Faculdade passou a ser predominantemente uma escola de professores, de tal maneira que o próprio legislador fazia promessas como esta: “O Ministério da Educação procurará fornecer anualmente informações acerca das tendências do mercado de tra-

balho neste domínio, indicando não só qual a oferta previsível, como também qual a procura potencial para esses mesmos lugares”.

Em consonância, alargou-se exageradamente o “ramo de formação educacional” a juntar ao das outras licenciaturas, transformando a Faculdade de Letras em pouco mais que uma escola de formação de Professores.

E assim chegamos a Bolonha, que na Declaração dos Ministros Europeus, de 1999, reforçada pelos nossos Decretos-Lei de 2006 e 2008 e de outras declarações, tais como a de 2001 e 2003, adotou as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa e de Barcelona afirmando a criação de um espaço europeu de ensino superior, ao mesmo tempo que adotava, citando-a : “A declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1988, sustentada por estas considerações, pôs em relevo o papel fundamental das Universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do ensino superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral do continente inteiro.”¹¹

“Mobilidade” e “empregabilidade” são agora os grandes objetivos a atingir no Ensino Superior, em concordância com a citada declaração da Sorbonne, “em especial para se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. Daí a consagração do sistema de créditos para favorecer a mobilidade dos estudantes, adquirindo créditos que até podem ser obtidos em contextos de ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida”, e integrados num sistema de “créditos transferíveis e acumuláveis (ECTs) europeus para facilitar a mobilidade. Assim se entende promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade e “promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior”.

Note-se, mais uma vez, que este ensino tanto é referido como “Ensino Superior” como “Universidade”, pretendendo alcançar os citados objetivos de empregabilidade e competitividade internacionais, num sistema de três ciclos de estudos : o de Licenciado em três anos, num sistema de três ciclos de estudos, o de Mestre em mais ano e meio , ou dois, a que se seguiria o Doutoramento. Voltamos assim ao desacreditado antigo sistema de Bacharelato e Licenciatura “3+2” da Lei de 1968, com a agravante de que, entre nós, a tese de licenciatura de então equivalia agora a uma dissertação mais de que mestrado, podendo até ombrear com não poucas de doutoramento. Com o encargo, ainda nessa situação anterior, de que, para além da tese, o candidato devia expor uma lição, e estar sujeito a um interrogatório, por parte do júri, que com pouca antecedência escolheu, de um conjunto de dez questões diferentes, desde a Linguística à Literatura, duas para o debate complementar.

Em resumo, com esta mentalidade instalada na Universidade está-se a dar cumprimento ao diagnóstico antecipador de René Guénon, feito a meio dos anos 40 do século passado: “Entre os traços característicos da mentalidade moderna (...) a tendência para reduzir tudo ao ponto de vista quantitativo, tendência muito marcada nas concepções científicas destes últimos séculos (...) pode-se definir a nossa época como sendo essencialmente, e antes de mais, o reino da quantidade.”¹²

3. A desvalorização do sentido e da palavra

Em paralelo com estas mudanças sociais e políticas traduzidas pelos currículos das diversas reformas, também o caminho seguido pela evolução dos estudos literários apontou no sentido de, progressivamente, se abandonar o saber do sentido, dos princípios, das ideias, para um saber mensurável e quantificado, cada vez contemplando mais o signifi-
cante que o significado.

Assim, no tempo da reforma de 1930, os estudos de língua portuguesa andavam pela Filologia e depois Linguística, Gramática Histórica, Estilística, nas diversas cambiantes de Croce, Vossler, Spitzer ou Dámaso Alonso, dos Atlas linguísticos e dos ensinamentos de Gilliéron, levando-nos às excursões, a fim de pesquisar os falares da beira-mar ou das aldeias. A crítica literária ainda muito no biografismo impressionista, com protagonistas prestigiosos como João Gaspar Simões (que os jovens vanguardistas tanto amaldiçoavam) ou de Álvaro Lins, era já fortemente rejeitada por uma crítica universitária dita mais rigorosa (ou erudita?) que a das páginas literárias do *Diário de Lisboa*, *Diário de Notícias* e outros. É que já estava em marcha uma poderosa e ambiciosa expansão da Teoria da Literatura, substituindo cada vez mais a teoria clássica e anglo saxónica pela influência francesa e americana, especialmente no âmbito da narrativa.

Entretanto, na Linguística avançava a revolução de Saussure, a linguística generativa

¹¹ Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus reunidos, assinada em Bolonha em 19 de Junho de 1999; Conferência de Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior – Comunicado, Berlim, Setembro de 2003; *Diário da República*, Decretos-Lei, n.º 107/2008, n.º 74/2006, de 24 de Março de 2008.

¹² René Guénon, *O Reino da Quantidade e os Sinais dos Tempos*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

¹³ Edgar Morin, *Le Paradigme Perdu: La Nature Humaine*. Paris: Seuil, 1973; *La Méthode*. Paris: Seuil, 1980.

de Chomsky, o estruturalismo de Greimas e seu reinado semiótico, com pretensões de levar mais longe o entendimento da literariedade que Jakobson já tinha proposto.

Tão grande foi a influência destas teorias que tudo estruturaram e quantificaram que vários de nós nos fomos reciclar aos Congressos de Urbino, na Itália, ouvindo devotamente Greimas ou Rastier que nos convenciam a esquartejar as narrativas em processos contratuais, em que adjuvantes ou oponentes, extradieгéticos e intradieгéticos, como gostava de dizer Todorov, punham à prova o herói, até à famosa “prova glorificante”: tudo pesado, dividido, contado!

Triunfalmente, este estruturalismo tomou conta da narratologia, apimentado por um vocabulário sábio em que era de bom tom citar permanentemente Barthes, Todorov, Kristeva e suas linguagens cifradas. Aliás, diga-se de passagem, este furor analítico do estruturalismo já tinha sido anunciado por David Mourão Ferreira nas aulas do “carro elétrico”, ao ensinar teoria da Literatura, que também então era novidade como disciplina, propondo-nos o estudo da obra de René Wellek e Austin Warren. Eduardo Prado Coelho seria, nos anos oitenta, o seu grande propagador.

Mourão-Ferreira tinha sido verdadeiramente inovador nesta marcha concetual do apagamento/morte do “sujeito”, ao divulgar a ideia de que a obra literária gozava de autonomia, e era indiferente ao que se passava fora dela, o que levou à suspensão do “autor”.

A par de tudo isto, a crítica marxista, bem como a crítica *engagée* de Sartre, o prestígio de Lukács e das teorias do reflexo, do caráter superestrutural do discurso artístico, etc. alargavam o seu espaço, porque eram grandes a sedução da “nova crítica” e as profundidades da “écriture” que até era traduzida por “escritura”, calando qualquer um que podia dissesse mal do “plaisir du texte”.

Brilhavam também, em tal firmamento, as estrelas de Barthes, o “mitólogo” da “viagem mítica”, de Todorov, o descodificador do “récit” (palavra que não se traduzia) que era abundantemente citado, de Kristeva e da sua mistura de semiologia e psicanálise.

A estes “ídola tribus” também eu tive de sacrificar na tese de doutoramento, pois não podia ser herege dessa religião.

Passo a passo, cada vez nos afastávamos mais da importância do referente e sua problemática, e do que Georges Steiner, levando às últimas consequências as teorias de Charles du Bos, entende por “presenças reais”.

Ainda mais ousadamente, as ideias de Derrida de que o “texto é pretexto” e a teoria humanisticamente suicida da “desconstrução” conduziram os estudos literários, tradicionalmente ligados a um humanismo de presença, a ser ensinados, predominantemente, segundo um humanismo de ausência.

Em paralelo, e na metodologia pedagógico-didática, não isenta de intencionalidade ideológica, se conduziu a elaboração dos programas de modo a serem estudados primeiramente os temas e autores contemporâneos, deixando para hipotética ocasião os temas e autores de épocas passadas. Assim se foi perdendo muito da noção de causalidade e dos factos indispensáveis para a compreensão do antecedente circunstancial, tão importante para o entendimento da identidade e do projeto de futuro que a sociedade não pode perder de vista. Assim se passou a ignorar a articulação entre sujeito e objeto, a lógica e a indução, a ordem e a interação entre os fenómenos, como tão lucidamente teorizou Edgan Morin¹³, analisando a complexidade do pensamento e da Natureza.

Mais concretamente, foram surgindo as teses de mestrado ou doutoramento sobre a época contemporânea e sobre autores vivos que, para além do mais, dispersam boa soma de bibliografia na inquirição dos factos e das condicionantes.

Assim, se ignorou a sábia norma de Nemésio a respeito da escrita sobre autores vivos: “Morra primeiro e falamos depois!”. E também a prática do relatório tomou o lugar da lógica expositiva e probatória, no estéril exercício de a parataxe substituir a hipotaxe.

Assim também se foi desenvolvendo o critério de se encaminhar a docência para duas dimensões dominantes: uma dando cada vez maior força ao quantitativo e ao formal, e outra, em consonância, desviando os alunos do saber desinteressado, orientando-os para a profissionalização.

Segundo a primeira tendência, desvaloriza-se o significado dando cada vez maior força ao signifiante, à forma, às teorias quantificadoras e estruturantes do mesmo.

Como lucidamente afirmou Steiner: “o que parece certo é que os critérios e práticas da quantificação, de codificação simbólica e formalização que são o sopro vital do trabalho teórico não são, não podem ser pertinentes no que se refere à interpretação ou juízo crítico da literatura e das artes”.

Por isso ele define literatura como a “maximalização da incomensurabilidade semântica quanto aos meios formais da expressão”¹⁴.

Referindo-se, especificamente, à mesma literatura, Antoine Compagnon, ao analisar o papel nela desempenhado pela Teoria que a quer tutelar, põe em relevo a oposição entre teoria da literatura e senso comum, por contestar tanto o autor como o próprio diálogo entre ele e o leitor.

Por isso, vai mesmo ao ponto de diabolizar a teoria: “O objectivo da teoria é, na verdade, o de invalidar o senso comum. Contestando-o, criticando, denunciando-o como uma soma de ilusões – o autor, o mundo, a leitor, o estilo, a história, o valor – de que lhe parece indispensável começar por libertar-se para poder falar de literatura.”¹⁵

Em paralelo com esta tendência dominante, outras, a da estruturação dos cursos tem vindo a abandonar, progressivamente, a opção pelo saber desinteressado que busca o sentido e a sabedoria preparando os universitários para ensinarem, em vez de aprenderem e pensarem.

Aliás, esta marcha quantitativa estruturante e formal da Teoria segue paralelamente o ritmo do enfraquecimento ou perda de valores do mundo ocidental em particular, que, desde não saber ou não querer identificar as raízes da sua identidade, as deseja pôr em causa anulando-as num *pot pouri* de culturas diversificadas e não integradas.

Daí a crítica antecipadora de René Guénon no já citado *O Reino da Quantidade e os Sinais dos Tempos* e, antes, a de Max Weber e Marcel Gauchet¹⁶ sobre o “desencanto do mundo”, ou o diagnóstico implacável de G. Lipovetsky¹⁷ em *A Era do Vazio* ou em *O Crepúsculo do Dever*.

Afirma, por exemplo, Gauchet: “Estamos na hora da decomposição das cidades. Os grandes profetas históricos desapareceram. A coisa pública degrada-se. A desordem destruturante da vida pública desencoraja as melhores vontades”. Em compensação ilusória “o velho instinto da evasão metafísica do animal humano está sempre presente. Droga, transe, êxtase, exílio: fugir e escapar-se permanecerem os nossos modos preferidos de nos relacionarmos com a realidade.”¹⁸

Por isso advoga o regresso ao religioso e à busca espiritual, mesmo que através da solução do sincretismo religioso.

Tarefa que cabe igualmente à Universidade, sobretudo nos momentos de crise, como a que vivemos porque, como observa Eduardo Lourenço, apesar de a Universidade europeia se ter tornado uma fortaleza vazia, “a história da Europa é a história das suas universidades”, porque “foi desde o início menos o lugar aberto e protegido em que o homem imagina interrogar esse saber humano, que o lugar em que esse saber humano, na sua tradição ou enigma não resolvido, o interpela a ele”¹⁹.

É, pois, na confluência deste conjunto de circunstâncias e factos que se impõe estudar o problema da Universidade, distinguindo-o do problema dos Estudos Superiores, não menos dignos e necessários, mas distintos.

A Universidade especialmente na sua vertente das ciências humanas tem-se vindo a afastar da sua verdadeira vocação, perdendo a sua razão de ser.

Lucidamente, Eduardo Lourenço, na obra citada observou que, quando nasceu, a Universidade na sua preocupação de conferir sentido questionava, fundamentalmente, o problema de Deus, depois passou a fazer do problema do Homem o seu centro, depois entendeu que devia preparar para uma profissão. Não sendo, contudo, capaz de dar empregos, pois “quando deixou de ser o lugar de um combate intelectual por um sentido que transcende a sua realidade de Universidade, começou a sua erosão interna, o seu esvaziamento de “sentido” a sua doença mortal (...) não sabe hoje para que funciona.”²⁰

E Steiner torna ainda mais explícito o porquê da falência da Universidade: “O secundário e o parasitário imperam (...) Ao nível da interpretação e avaliação da crítica universitária, o volume dos discursos desafia qualquer esforço de inventário”. “É contra este pano de fundo geral de crise de palavra, de abolição de sentido, que podemos, segundo creio, apreender mais efetivamente a semiótica negativa, os impulsos desconstrutores que se têm afirmado de modo tão privilegiado na filosofia do sentido e nas artes da leitura ao longo das últimas décadas. Pertence-lhe a lógica niilista e o extremismo consequente da pós-Palavra.”²¹

4. Impõe-se uma reforma (ou refundação?) da Universidade

Algumas referências históricas sobre o primeiro tempo da Universidade e do período em que ela contribuiu decisivamente para a transformação da Europa podem ajudar-nos a

¹⁴ George Steiner, *Presenças Reais*. Lisboa: Presença, 1993 [1989], pp. 78-81. *Gramáticas da Criação*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002 [2001].

¹⁵ Antoine Compagnon, *Le Démon de la Théorie*. Paris: Seuil, 1998, p. 305.

¹⁶ Marcel Gauchet, *Le Désenchantement du Monde*, Paris, Gallimard, 1985.

¹⁷ Gilles Lipovetsky, *A Era do Vazio*, Lisboa, Relógio d'Água, s.d.; idem, *Le Crépuscule du Devoir*, Paris, Gallimard, 1992.

¹⁸ Marcel Gauchet, *Ibidem*, p.312.

¹⁹ Eduardo Lourenço, *Nós e a Europa ou as Duas Razões*, 2.ª ed., Lisboa, INCM, 1988, pp. 74-75.

²⁰ Eduardo Lourenço, *Ibidem*, p. 107.

²¹ George Steiner, *Ibidem*, p. 107.

²² D. Barbedette, *Histoire de la Philosophie*, 4^{ème} ed.. Paris: Berche et Pagis, 1928, pp. 221-227; A. Boulenger, *Histoire Générale de l'Église: Le Moyen Âge*, vol. V. Paris: Emmanuel Vitte, 1935, pp. 339-350.

²³ René Guénon, *Ibidem*, p. 81.

encontrar o caminho da reforma.²²

Como é sabido, a Universidade surgiu na Europa, na Idade Média, por iniciativa da Igreja, junto às catedrais, abadias e outras instituições eclesiásticas, às escolas episcopais, monásticas ou palatinas.

Nas *scholae minores* ministravam-se os estudos elementares, nas *scholae majores*, sob a supervisão do Bispo, do Abade, ou da autoridade real, matérias correspondentes ao atual ensino secundário.

O ensino era o das 7 artes liberais, do *trivium* e do *quadrivium* ligadas, as primeiras, à gramática, à retórica e à lógica, e as segundas à aritmética, geometria, astronomia e música, disciplinas estas que compreendiam ainda outras matérias não autonomizadas curricularmente.

Foi com a criação da Universidade, em escalão superior, que as Ciências, o Direito ou a Medicina surgiram, juntamente com a Teologia para os clérigos.

O ensino era destinado tanto aos filhos dos servos como aos dos senhores, e quando passaram a exigir pagamento dos alunos aos professores não foram poucas as condenações por parte de alguns concílios.

Nesta primeira estruturação, as Universidades eram associações de professores e estudantes organizadas em “corporações”, e a de Bolonha, por exemplo, foi das primeiras.

Segundo A. Boulanger, e referindo-se à Universidade de Paris, também entre as primeiras, a palavra Universidade surge pela primeira vez em 1221 numa bula do Papa Honório II.

A estrutura era formada por “faculdades” e “nações”, e os estudantes frequentavam o bacharelato (dois anos) e depois a licenciatura de estudos mais longos e avançados.

Desde o início que a Universidade se ocupou com problemas de elevado nível intelectual, tanto teológico como filosófico, cultivando o método escolástico que já vinha do século VIII, mas que atingia então a sua expressão maior através das exposições e debates da *lectio* e da *disputatio*. A partir de uma *assertio* que lançava uma questão, à volta da qual se constelavam as discussões da *disputatio*, segundo a dialética aristotélica do silogismo e as subtilezas do estratégico *distinguo*, frequente nas respostas do Lente *ad primum, ad secundum*, etc.

Assim se debatiam questões fundamentais de caráter teológico e filosófico nos domínios da ontologia e da metafísica geral, e problemas como os dos conceitos operativos da “essência” e “existência”, ou sobre a tão celebrada questão dos “universais”, relativa ao problema do real e da linguagem, pondo em questão a possibilidade ou objetividade do conhecimento humano, bem como questões várias de ética, política, etc.

Desta fase matricial da existência da Universidade alguns aspetos responsáveis pelo seu êxito nos devem merecer uma atenção especial para a reforma tão necessária da Universidade Portuguesa, por isso arriscamos algumas sugestões:

a) Distinguir e organizar as Escolas segundo a diferença Universidade/ Ensino Superior.

Face à demagogia que tem vigorado a partir de não poucos equívocos e estratégias alheias ao saber, há que distinguir entre o estudo e a pesquisa das grandes questões do saber e o estudo profissionalizante, especialmente destinado a preparar professores para o ensino secundário e profissões várias.

A demagogia ridícula de que ser doutor é um direito universal tem enchido as nossas Faculdades com muitos alunos, desmotivados para as questões diretamente vocacionadas para a reflexão e a investigação, anulando, por uma mediação amorfa, a diversidade legítima de percursos.

Por isso há que criar dois tipos de escolas: Universidade e Ensino Superior.

b) Ser universitário por vocação

Significa este objetivo que se procura acima de tudo o Saber, em reflexão e debate das grandes questões teológicas, filosóficas, literárias ou sociais, em especial, apreendendo os meios e processos para o exercício da investigação científica que prolongará e sustentará, na iniciativa individual posterior, o aprofundamento dos objetivos enunciados. Tal como no provérbio chinês “é mais importante ensinar a pescar do que oferecer um peixe”.

Assim se porá, naturalmente, termo à massificação que empobrece as nossas escolas, e se poderá prestar à comunidade serviços especializados em tarefas de maior responsabilidade e consequências sociais, também eles, obviamente, de utilidade geral.

Criticando a tendência da “vulgarização” massificadora, “isto é, o desejo de pôr tudo ao alcance de todos”, René Guénon afirma: “a difusão inconsiderada de uma instrução que se pretende distribuir igualmente a todos, sob formas e métodos idênticos só pode levar, como já afirmámos, a um nivelamento por baixo: aqui, como em tudo, a qualidade é sacrificada à quantidade (...). À parte a sua insignificância e a sua ineficácia, o que a torna realmente nefasta é, sobretudo, o facto de se tomar por aquilo que não é, com tendência para negar tudo o que a ultrapassa, e abafar, assim, todas as possibilidades que se ligam a um domínio mais elevado; parece, aliás, que ela é mesmo feita para isso, porque a uniformização moderna implica, necessariamente, o ódio a qualquer superioridade”.²³

c) Restabelecer a relação Mestre-Discípulo

Era frequente no tempo áureo da Universidade medieval que os alunos vindos das mais variadas nações se inscrevessem nas Universidades em que reconheciam Mestres de prestígio, procurando tornar-se seus discípulos.

O que significa não só a criação de um vínculo pessoal e intelectual permanente enquanto estudavam, mas também uma comunicação fácil futura, muito produtiva depois de regressados a seus países onde desenvolviam e aplicavam o que tinham aprendido.

Nada disto, ou muito dificilmente, a massificação permite, até porque leva ao outro extremo, a falta de correção e cortesia para com aqueles que lhes tinham transmitido o saber, e aos quais era devida até uma certa gratidão, sentimento este em vias de desaparecimento, até no próprio vocabulário.

Presumo que, embora com adaptação aos novos tempos, só teríamos a ganhar com a adoção destas dinâmicas, a bem da ciência e da cordialidade das relações humanas, que em muito ajudariam a eliminar invejas e conflitos restaurando alguns princípios éticos fundamentais.

5. Um caminho possível?

Não é credível que, no atual estado das coisas, se possa reduzir drasticamente a frequência massiva dos cursos de letras, reservando-os apenas para os que desejam formar-se para a investigação científica, docência universitária, reflexão dos grandes temas humanísticos.

Parece-nos que isso só poderá acontecer se, com a designação e nova organização do Ensino Superior se estruturarem as escolas desse tipo para a formação de professores, e destinarem a Universidade unicamente para os que se querem dedicar à investigação científica e à reflexão sobre as grandes questões do Saber.

Presumo que o modo natural de se fazer esta passagem será o de se credenciarem e apoiarem os atuais centros de investigação da Universidade/FCT, onde não há nem deve haver massificação, de modo a fazer deles a verdadeira Universidade, avalizando e selecionando os seus projetos em função de objetivos definidos, com avaliação feita por equipas internacionais.

Para tanto, há que rever e corrigir o modo como os centros foram integrados na Universidade, pôr termo à discriminação dos investigadores estrangeiros relativamente aos residentes, não fazer depender de outras entidades internas os projetos de investigação, simplificar a burocracia, permitir uma gestão financeira própria, embora sujeita às regras administrativas e, sobretudo, para qualquer reestruturação ou alteração importante consultar sempre os diretores dos diversos centros, especialmente daqueles que têm mais experiência, como são os que já vêm de 1975 e já colaboraram com o INIC, a JNICT e, atualmente, com a FCT.

Note-se ainda, que a relação Mestre-Discípulo, enfraquecida na docência, tendeu a desenvolver-se nos Centros de Investigação, mas é enfraquecida pela redução do necessário tempo de diálogo, que é preciso recuperar.

Advirta-se, também, que a investigação, naturalmente relacional, está a confrontar-se com as fronteiras *entre* Universidades, determinada pela lógica da “territorialidade” de cursos e programas de estudos cuja justificação se encontra no número de alunos.

Por outro lado, deve estudar-se uma ligação institucional dos Centros com a Reitoria e a Direcção das Faculdades, respeitando sempre as orientações da equipa internacional de avaliação.

Estou em querer que isto é possível e desejável, embora, naturalmente, suscetível de aperfeiçoamentos. Pelo que se recomenda seja aberto amplo debate. ▼