

Formação, especialização, diplomação

Da universidade à instituição de ensino superior*

Leopoldo Waizbort

Para Irene Cardoso

Gostaria de aventar alguns pontos que julgo pertinentes para pensar, em um registro bastante geral e, ao mesmo tempo, mobilizando alguma experiência própria, o problema da “universidade” nos dias de hoje, assim como a questão da “formação”. Contudo, minha pretensão diz respeito exclusivamente às assim chamadas “humanidades”, ou seja, àqueles domínios do pensamento e da reflexão que se dedicam à “questão do homem, à uma concepção daquilo que é próprio do homem”¹. O texto é escrito a partir de uma experiência brasileira, mas procura trazer para a consideração seus nexos históricos e sociais mais amplos.

Frequentemente se circunscreve com a ideia de “formação” o que se poderia porventura esperar ou almejar de um curso universitário e de seu acabamento, aprofundamento ou complementação na pós-graduação. Mas a própria ideia de formação (que passo a grafar sem aspas por economia, assim como outros termos a seguir) é, o mais das vezes, utilizada sem muito rigor e, sobretudo, mobilizada no registro do senso comum, que se pretende também bom senso. Isso é funcional e conveniente, pois evita discutir uma questão que, sendo histórica, está ampla e fortemente suscetível a interpretações divergentes e aberta a tomadas de posição. Utilizada no registro de repouso, ela serve de escudo a posições até mesmo opostas e tende a se firmar como uma trincheira

1. Ver Derrida (2001, pp. 25 e 29-30). Para um relato vibrante, ver o díptico de Panofsky (1940; 1954). No contexto norte-americano, aproximando-se do que se usa denominar *liberal arts*, ver a título de exemplo, entre muitos outros, Smith (2002), Nussbaum (1997) e Kimball (1995). Para a contextualização mais geral que dá sustentação a este artigo, ver Rüegg (2004-2011). Para um diagnóstico local de impacto recente, ver o documento produzido pela Harvard University (David Armitage, Homi Bhabha, Emma Dench *et al.*, 2013).

2. Uma amostra boa, mas incompleta, oferece Hohendahl (2011).

3. Ver o discurso de recepção do reitor Max Horkheimer (1985) aos estudantes recém-matriculados na Universidade de Frankfurt, em 1952, que exprime a mesma ideia. Nesse processo, a dimensão temporal desempenha um papel importante, ao pressupor e exigir uma temporalidade que se estende e se contrapõe ao que é imediato e rápido. Dada a crescente aceleração da velocidade da vida, o processo formativo entra em relação de contradição com a aceleração moderna – uma das faces de seu caráter contraditório. Sobre a aceleração, ver Simmel (1907, cap. 6), Rosa (2005) e Derrida (2001, p. 31).

4. Foi Schleiermacher quem, inspirando Humboldt, assentou as bases desse modelo. “A ideia central de Schleiermacher da universidade como uma instituição de ‘formação’ é dúplice: adentrar em um processo científico e cognitivo através da comunicação e do diálogo com outros [...] e trazer à tona um *habitus* científico e reflexivo como a capacidade de laborar pelo conhecimento possível utilizando os princípios filosóficos do conhecimento” (Ricken, 2007, p. 488).

5. Conforme a ideia de um substrato comum, um princípio de congenialidade: a antiga lixagem que parte de Terêncio – “Nada do que é humano me é estranho”.

irredutível ou inquestionável. Ademais, desistoricizada e modulada nas mais variadas tonalidades, ela se presta a um intenso uso ideológico, verdadeira ofuscação que dificulta e impede a percepção do que está realmente em jogo².

A semântica daquilo que teria se tornado um senso comum ganhou forma mais definida e estabilizou-se no século XIX europeu, embora seja resultado de um processo iniciado no século anterior. Tal como usualmente utilizada, a ideia de formação é produto do século XIX e está inextricavelmente ligada a um contexto social, histórico, político e cultural particular, que modela o conceito (Brunner, 1972; Cassin, 2004; Gadamer, 1968; Ringer, 1987; Löwith, 1999). Seu reverso é a ideia de “personalidade”, que diz respeito a algo que os sociólogos costumavam chamar de individualismo qualitativo: o individualismo da unicidade, da particularidade, da distinção, do modo pessoal e específico (Simmel, 1984, cap. 4).

Ambas, personalidade e formação estão vinculadas em uma relação de mútua determinação. A ideia de personalidade supunha uma formação, assim como a formação depende da personalidade. Personalidade supunha formação por ser justamente o resultado de um processo formativo, no qual o indivíduo, ao longo do tempo, adquire um patrimônio interior mais amplo, mais diferenciado e mais profundo³. Por outro lado, a formação, cujo sujeito e suporte é o indivíduo, depende da personalidade ao mobilizar aquela diferenciação, amplitude e profundidade em uma espécie de conversação coletiva, em um processo complexo de circularidade e de determinação mútuas, em que formação e personalidade vão se incitando e aprofundando uma à outra ao longo do tempo, em um processo sem fim. Uma modalidade muito importante dessa conversação foi a instituição de ensino e a universidade, e os círculos de sociabilidade daí advindos tornaram-se seus mecanismos de reprodução por excelência (Ringer, 1987, p. 98). A conversação, ou seja, as formas de comunicação que estão no âmago do processo formativo, possibilita que o desenvolvimento da personalidade não se confunda com qualquer espécie de solipsismo ou enclausuramento, mas se abra para a multiplicidade das formas de existência e pensamento e, com isso, “se forme”⁴.

Evitei utilizar a palavra “cultura” e suas correlatas; entretanto, o nexo que une “formação” e “cultura” não poderia ser mais forte: a formação é um cultivo, a personalidade é o ser humano prenhe de cultura; cultura e formação se fundem no sujeito; quanto mais amplas, diferenciadas e profundas, mais ele se define. Isso significa que ele se torna mais único e, ao mesmo tempo, mais universal, pois abarca, em sua diferenciação, o humano, e assim o concretiza simultaneamente como universalidade e unicidade⁵.

É um processo de distinção, e daí a menção ao individualismo qualitativo, um fenômeno do século XIX: personalidade, cultura e formação formam um tríptico novecentista. Interessa mencionar uma articulação decisiva desse tríptico: a universidade moderna. Como se sabe, o modelo humboldtiano de universidade, implantado em Berlim em 1810, foi pensado dentro desse mesmo molde, como uma resposta, ou solução, histórica a essa articulação (Tenorth, 2012). Caberia à universidade, em sua conjugação sintética de ensino e pesquisa a serviço da ciência (*Wissenschaft*) (Humboldt, 1809), desenvolver a personalidade e avançar a cultura, por meio da formação. Nesse sentido, a universidade foi a institucionalização de um ideal de formação (Bollenbeck, 1994, pp. 175-186). E é por essa razão que a faculdade de filosofia – e o que seria hoje para nós as humanidades – ocupa o lugar central e arquimediano no modelo humboldtiano de universidade: ela seria a instância capacitada a articular o tríptico, alcançando e influenciando os outros campos do saber, mais remotamente comprometidos com o patrimônio interior. Ela deveria ser uma espécie de guardiã, sempre alerta para que o cultivo não deteriorasse em saber eminentemente – ou mesmo puramente – técnico.

Esse modelo, pensado e implementado no século XIX, marcou de modo profundo a universidade moderna. Em suas linhas mais gerais, embora se dobrando a contextos variados, ele vingou por grande parte do mundo ocidental (Rüegg, 2004, cap. 6; Collins, 1998, pp. 618-687, 783; Taubes, 1963, p. 44). Não me é possível desenvolver mais cuidadosamente esse problema. Gostaria apenas, antes de passar para o próximo ponto, de assinalar que essa concepção de universidade foi pensada e implementada como uma instituição autárquica, que possuía sua própria forma e suas regras. Ela era, precisamente, um instituto da sociedade dedicado, no jogo mútuo de formação e personalidade, a fomentar e reproduzir cultura, na forma de conhecimento e livre de injunções externas – à época, sobretudo religiosas e políticas⁶.

Isso se explica pelas condições sociais e históricas da gênese do modelo humboldtiano, e foi bem expresso por Georg Wilhelm Friedrich Hegel – ele mesmo catedrático de filosofia na universidade-matriz de Berlim –, na conhecida, mas difícil, fórmula “o verdadeiro é o todo”. Uma das dimensões dessa assertiva multidimensional é justamente a universidade como universalidade, como instância capacitada a operar uma síntese de conhecimentos – ou seja, a concretizar a cultura e a personalidade⁷. Nos territórios alemães, a nova universidade foi talvez o mais impactante e concreto resultado da Revolução de 1789; seu vínculo com o idealismo alemão e sua filosofia (Kant, Fichte, Schleiermacher, Schelling, Hegel) é decisivo (Taubes, 1963, pp. 44-45). Não

6. Abordando isso e muito mais, Kant afirmou, em seu célebre texto a respeito: “Importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independente dos ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade, não de preferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse da ciência, i.e., com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a falar publicamente; porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz (para dano do próprio governo), mas a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro [...]” (Kant, 1798).

7. Ver Löwith (1999, pp. 312-317) e Bollenbeck (1994, p. 176). Para a questão mais geral e em perspectiva histórica de média duração, ver Stichweh (1994, cap. 3).

8. Bem entendido: não a filosofia como disciplina, mas como dimensão autorreflexiva do conhecimento. Ver, por exemplo, Tenorth (2014, p. 51).

9. “Sistema científico e sistema educacional são ligados pela forma organizacional da universidade” (Luhmann, 1997, p. 784). Note-se que Luhmann “liga” os diferentes sistemas na organização universitária; na ideia humboldtiana estrita, há mais que isso, há uma espécie de fusão, que entretanto não anula a diferença. Mas essas são sutilezas que não afetam o presente argumento.

10. É evidente que, hoje, podemos ver com muito mais clareza o processo, como por exemplo na seguinte formulação: “No momento do nascimento da universidade alemã clássica, os reformadores prussianos esboçaram uma imagem que sugeria um nexos muito simplificado entre os processos de aprendizagem científica e as formas de vida das sociedades modernas. A partir do ponto de vista de uma filosofia idealista da reconciliação, eles exigiram da universidade uma força de totalização que, desde o início, seria necessariamente uma sobrecarga para essa instituição” (Habermas, 2003, p. 86). Ver também Taubes (1963, pp. 44-45) e Tenorth (2014, pp. 48 e ss.).

11. Habermas (2003, pp. 86-93) oferece um ótimo resumo e síntese crítica da questão, assim como Brumik (2014, pp. 69-73).

por acaso, a faculdade de filosofia foi concebida como o centro de irradiação da universidade: cabia a ela operar a síntese, refletindo e julgando por meio da razão e dando chão e fundamento aos conhecimentos mais distantes produzidos nas outras faculdades, e conjugando ambos (conhecimentos e faculdades)⁸. Mas tudo deveria retornar ao centro, de modo a promover a formação da personalidade. Uma outra face dessa mesma assertiva é a unidade de docência e pesquisa, instaurada nessa mesma situação histórica⁹. Em todos esses aspectos, a formação significa elevação à universalidade (Gadamer, 1968, p. 10).

A dimensão autárquica da universidade significava então, em mesma medida, independência do mercado, assim como da política e da religião. Ao Estado, como instituição central e organizadora da sociedade, cabia prover a universidade com os meios necessários, sem contudo ingerir em seus mecanismos e processos internos. Como o todo era verdadeiro, havia uma sintonia já estabelecida de antemão (mesmo que, no caso prussiano, isso tenha sido obtido à custa de força – isso não era uma questão)¹⁰. Esse problema da sintonia desempenha, historicamente, um papel central: a partir do momento em que a sintonia deixa de estar garantida de antemão, como ficamos? Ficamos em crise: a crise da universidade moderna.

Fiquemos por aqui no que diz respeito ao tríptico¹¹. Gostaria de passar adiante, lembrando uma conferência muito conhecida de Max Weber, “Ciência como profissão”, de 1917. Weber é interessante por falar do âmago daquela concepção triádica:

Podemos então observar com clareza, entre nós, que o desenvolvimento mais recente do universo universitário transcorre em amplos domínios da ciência na direção norte-americana. Os grandes institutos de medicina ou de ciências naturais são empresas “de capitalismo de Estado”. Elas não podem ser administradas sem recursos empresariais da maior magnitude. E ali ocorre o mesmo que em toda parte onde se implanta a empresa capitalista: a “separação do trabalhador dos meios de produção”. O trabalhador, o assistente [na universidade], portanto, não pode prescindir dos meios de trabalho que são postos à disposição pelo Estado; em virtude disto, ele é tão dependente do diretor do instituto como um empregado numa fábrica (pois o diretor do instituto considera, com a maior boa-fé, que o instituto é o “seu” instituto e dispõe dele à vontade): o assistente, com frequência, tem uma existência tão precária como toda existência “proletaróide” e como a do assistente na universidade norte-americana. Nossa vida universitária alemã americaniza-se, assim como nossa vida em geral, em pontos absolutamente importantes, e esse desenvolvimento, de que estou convencido, vai atingir inclusive aquelas disciplinas (como ainda é atualmente, em grande medida,

a minha) nas quais o artesão possui ele mesmo seus meios de trabalho (no essencial: a biblioteca) – em correspondência total com o modo como o antigo artesão, no passado, atuava no interior do seu ofício. O desenvolvimento vai de vento em popa. As vantagens técnicas são absolutamente indiscutíveis, tal como em todas as empresas capitalistas, ao mesmo tempo burocratizadas. [...] Tanto interna como externamente, o antigo espírito universitário tornou-se fictício (Weber, 1988a, pp. 584-585)¹².

Max Weber estava glosando o impasse histórico a que havia chegado a concepção de formação sob a qual ele havia se formado, assim como o modelo humboldtiano de universidade. O cultivo da personalidade e a formação da individualidade única e irredutível viam-se comprometidos pela “americanização”, ou seja, pela penetração, na instituição universitária, do mercado; pela penetração do exterior na autarquia. O caráter autárquico da universidade fora desagregado e minado pelas exigências mesmas, internas, da universidade e da ciência. Ou, por outras palavras, as lógicas internas das atividades universitárias, ou ao menos de algumas delas, colocaram em xeque a concepção humboldtiana, tanto no que diz respeito à organização universitária como no que diz respeito à liberdade universitária. E organização e liberdade são os dois esteios da universidade (Luhmann, 1994, pp. 202-211). Uma transformação, seja num, seja noutro, implica uma transformação na universidade e nas formas como ela se relaciona com seu ambiente. No mesmo momento, do outro lado do Atlântico, Thorstein Veblen, em seu *The higher learning in America*, que trazia o expressivo subtítulo *A memorandum on the conduct of universities by business men*, formulava diagnóstico similar.

Em paralelo a esse processo, aqui pensado no registro institucional, desenvolveu-se uma transformação no registro da formação e da personalidade. O objetivo da universidade deixava decididamente de ser a formação da personalidade para tornar-se a produção do especialista. Weber havia se dado conta dessa outra face do problema e por isso enfatizara a ideia da “ciência como profissão”. O especialista é um profissional. O profissional encontra seu lugar em uma sociedade altamente diferenciada em funções e papéis (Stichweh, 1994; Parsons e Platt, 1973). Ao final de *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber afirmou a respeito: “O puritano queria ser um homem de profissão – nós precisamos sê-lo” (Weber, 1988c, pp. 202-204). Nesse sentido, a universidade passava, definitivamente, de promotora de formação para promotora de profissão. Ao dever profissional sucede, com o desenvolvimento do capitalismo, o sucesso profissional¹³. Esse amplo deslocamento é o deslocamento de um alvo interior para um alvo exterior. A formação dizia

12. Verti “Universitätsverfassung” por “espírito universitário”, embora uma versão literal peça “constituição universitária”. Ver também Weber (1988b, pp. 498-499; 1980, p. 567).

13. “Weber constatou, ao final de seu estudo, que na época do capitalismo avançado a ideia de um dever profissional habita como um fantasma de antigos conteúdos religiosos, ou melhor, de conteúdos ético-religiosos, como um *caput mortuum*. Pois o ‘espírito’ capitalista já tinha perdido em grande parte, com o despontar da época férrea no século XIX, os substratos éticos: em vez do dever profissional, o que conta agora é o sucesso profissional. Onde a atividade profissional significava mais do que adaptação às duras coações econômicas, onde ela pretendia ser, além disso, realização, ela estava referida não mais a imperativos morais, mas sim a imperativos técnicos e pragmáticos” (Schluchter, 1991a, pp. 216-217). Ver também Schluchter (1991b, pp. 502-504). O termo “fantasma” provém do próprio Weber (1980; 1988b).

respeito ao célebre *Individuum est ineffabile*; a especialização está referida a uma sociedade mais diferenciada e mais autonomizada nessa diferenciação.

Essa transformação, que se realiza em variados planos (ao menos na pesquisa, na docência, na gestão) e pode mesmo ser considerada de caráter estrutural, significa que passamos da formação para algo outro. O objetivo da universidade deixa de ser a formação – o que, a bem dizer, seria uma extemporaneidade, por ser uma noção enraizada em condições históricas e sociais muito particulares, que não se deixavam transpor incólumes – para ser a produção do especialista, que, visto da perspectiva da formação, é uma deformação.

Por que deformação? Formação estava inescrutável e indissolúvelmente ligada à personalidade individual, ao cultivo, à diferenciação, ao enriquecimento e ao engrandecimento da interioridade. É um processo cujo espaço de referência é a interioridade, e a partir desta ele se externaliza.

A profissionalização opera um percurso radicalmente diverso, praticamente oposto ponto a ponto. Ela não objetiva a diferenciação interior, mas responde à diferenciação exterior. É o processo de diferenciação do mundo exterior, que se torna cada vez mais complexo (a mencionada diferenciação funcional), que exige um outro agente, não mais a personalidade. Sua forma histórica é o especialista – o “*Fachmensch ohne Geist*” (especialista desprovido de espírito), na expressão terrível de Weber (1988c, p. 204)¹⁴.

14. Hoje, há quem veja o especialista de modo diferente, tal como na conhecida tirada “An expert is someone who knows everything about nothing”.

Ele não é mais sujeito daquele processo de formação, mas de um outro, que bem pode ser definido como de “especialização”: a obtenção de um cabedal estruturado de conhecimentos orientados para um fragmento específico daquele exterior diferenciado, conhecimentos esses que se afirmam independentemente de qualquer pretensão unificadora e de síntese. O nexos entre o conhecimento especializado e o exterior não se faz sob a égide ou o sentido de uma totalização (seja interior, seja exterior), mas pautado: a) por um sentido prático, por uma qualificação para um agir prático – construir uma ponte, por exemplo, ou diagnosticar uma doença e prescrever um tratamento; b) pelo reconhecimento do avanço da diferenciação social e de seu caráter funcional.

Eis uma das razões, entre outras, pela qual Theodor W. Adorno julgou necessário, em meados do século XX, reescrever aquele mote hegeliano: não mais “o verdadeiro é o todo”, mas “o todo é o inverdadeiro”. Por outras palavras, chegamos a uma espécie de resposta histórica àquela pergunta formulada anteriormente, acerca da sintonia.

Uma de suas significações é a falência histórica do modelo da personalidade, do modelo da formação¹⁵. Precisamos ser profissionais, dado que o mundo

15. Nessa direção, e próximo ao argumento deste texto, ver Ripstein (2007, pp. 481-498).

exterior exige de nós não o cultivo de nossa personalidade interior, mas o domínio de respostas às perguntas por ele formuladas. Isso significa abdicar do modelo da formação e assumir o modelo da profissionalização. É a isso que vem a universidade do século XX. Tendo a crer que, para a universidade do século XXI, esse modelo também já se tornou obsoleto, pois em grande parte a universidade do século XXI não está mais fundamentalmente comprometida com a criação do especialista, mas com a diplomação em massa e suas pretensas consequências na “democratização” da sociedade (mas este é outro tema, ao qual retornarei).

Não quero, nem posso, ir tão longe, e talvez nem seja preciso. Pois algumas peculiaridades históricas do desenvolvimento brasileiro – que não vamos discutir aqui – fizeram com que o modelo da universidade pautada pela formação fosse instituído aqui no preciso momento em que, na Europa, ele ruía. Ou seja: no exato momento histórico em que, na Europa, Max Weber diagnosticava a falência do modelo humboldtiano, ele foi implantado no Brasil, sobretudo no caso modelo da fundação da Universidade de São Paulo. Trata-se de um anacronismo histórico, já investigado por alguns de nossos colegas (Cardoso, 1982; Silva, 1999; Waizbort, [2003] 2009). Embora esse anacronismo tenha, em meu juízo, se esgotado, seus efeitos ainda se fazem sentir – como ademais ainda se fazem sentir até mesmo na Europa, dada a força do modelo formativo e seu apelo ideológico persistente –, de sorte que, por ora, podemos formular nossa discussão ainda nos termos do século XX, da transformação da personalidade em especialista. A etapa posterior está hoje em pleno curso.

Pois bem: em que medida as humanidades podem criar especialistas? O que significa a exigência de especialização para as humanidades?

Esse me parece ser um problema difícil. Porque o patrimônio de saber das humanidades foi passível de síntese no registro da formação. As condições, por assim dizer, dessa síntese estão sugeridas na figuração histórica e social da personalidade, do todo verdadeiro (Hegel *apud* Gadamer, 1968, pp. 9 e ss.). Sob condições históricas bastante distintas, hoje as humanidades não podem mais se apresentar como síntese e, talvez, sequer possam pretender sínteses parciais. Ademais, a síntese hegeliana era de certo modo estática, vinculada a uma eternização do presente (Löwith, 1999). E também estava vinculada a um estrato social (*der Gebildete*) que, por sua vez, parece possuir um vínculo forte de classe, menos uma “inteligência” e mais uma fração da classe burguesa (Mannheim, 1929, p. 124; Albrecht, 2001, pp. 67 e ss.). Qual seria o suporte social da síntese, hoje? Parece-me que, hoje, a síntese não pode se consumir seja por conta da diferenciação centrífuga do conhecimento, seja por falta de suporte social.

16. O tema transcende o escopo deste texto. Frank e Gabler (2006) abordam o problema de modo muito sugestivo, mostrando o desenvolvimento diferenciado das *humanities*, das *social sciences* e das *natural sciences* ao longo do século XX (lembrando: *humanities* no sentido anglo-saxão; o uso que reservo para “humanidades” neste texto congrega aproximadamente o que os autores circunscrevem como *humanities* e *social sciences*).

17. O problema é mais complexo. Hoje, a especialização também se encontra impossibilitada pela diferenciação intradisciplinar muito avançada, de sorte que a especialização é cada vez mais uma superespecialização em subespecialidades, que chegam mesmo a perder a ligação com o campo disciplinar de origem. Ouvimos de cientistas mais experientes o relato de como os jovens cientistas se especializam desde cedo nesse novo registro de superespecialização em subáreas, perdendo de vista um horizonte que o especialista das gerações anteriores ainda possuía e que lhe facultava maior capacidade de síntese no âmbito intradisciplinar.

18. O processo de diferenciação social avançou a tal ponto que a especialização demanda um longo percurso, que ultrapassa os anos do estudo universitário. Hoje, a especialização demanda uma vida de estudos (sintoma disso é a antecipação do processo de especialização na graduação, visando ganhar tempo. Não obstante, isso não se deixa realizar, a não ser em um sentido eminentemente técnico). Evidentemente, nesse cenário os custos de criação de um especialista são elevadíssimos, enquanto os custos da diplomação em massa precisam ser reduzidos. Voltarei ao ponto.

Dizia que as humanidades se fragmentam em meio ao processo de diferenciação interior e exterior da universidade¹⁶. E, fragmentando-se, elas deixam precisamente de ser aquilo que eram, isto é, humanidades. Elas se convertem em disciplinas cada vez mais autônomas e especiais – e mesmo em “culturas epistêmicas” muito diversas (Knorr-Cetina, 1999, p. 3) – que exigem naturalmente seus especialistas. A comunicação – e este é o ponto – entre as especialidades torna-se muito difícil, pois pressupõe um conhecimento horizontal e transversal que está em oposição prática, direta, constante e irreduzível ao conhecimento vertical do especialista. Este é, justamente, aquele que possui, ou almeja, ou pretende possuir, o conhecimento vertical¹⁷. A condição humana limitada e nossos limites cognitivos tornam difícil o domínio de âmbitos específicos de nosso conhecimento, como todos nós testemunhamos. A diferenciação exterior propicia e exige uma especialização-verticalização do agente, que teima em redundar em uma nova figura, que o ressentimento no fundo conservador denominou *Fachidiot* – o especialista idiota. E qual de nós pode se arrojar dominar um campo de conhecimentos para além da especialização, sem o risco de leviandade ou, pior ainda, de má-fé? Certamente, apenas os burocratas das universidades e dos ministérios, que creem poder nos dizer como superar esse impasse histórico do processo de conhecimento e de sua organização e liberdade.

Na verdade, se pudermos nos arrojar ser grandes especialistas, já podemos nos dar por muito, muitíssimo satisfeitos¹⁸. Mas creio que poucos de nós se lançam a tanto. Quanto mais estudamos, maior parece o fosso que nos separa de um conhecimento mais profundo do nosso campo de estudos – ao menos nas humanidades. Assim como o coelho de Alice, precisamos correr demais apenas para conseguir ficar no mesmo lugar.

Em meio a esse fosso, cada vez mais o exterior prontifica-se em vir em nosso auxílio. Quanto mais impalpável e exotérico o nosso conhecimento, tanto mais voluntariosamente as instâncias exteriores o questionam, padronizam e reduzem a fórmulas gerais. Precisamente essa generalidade conflita com a especificidade de cada domínio de especialização, gerando uma situação de contradição potencial. Como ocorre amiúde, situações de contradição são resolvidas por meio de poder e hierarquia. E todos nós sabemos como isso ocorre e quem é o mais forte.

Já há tempos, e cada vez mais, a universidade é vista como força produtiva e, portanto, é instada a produzir no sentido o mais imediato do termo. O discurso da produtividade, claro está, não foi gestado pela autarquia universitária, mas se impõe de fora, ainda que responda a demandas formuladas

dentro da universidade – esse era justamente o problema percebido por Max Weber. Uma vez que interno, reproduz-se com facilidade, e hoje é a própria universidade quem o produz e reproduz para seu uso próprio¹⁹. Fala-se, por exemplo, em *academic capitalism*, o que acompanha a observação de Weber, mas a reconfigura nos termos mais atuais, ou seja, a articulação que integra crescentemente a educação superior com a “nova economia”:

[...] a teoria do capitalismo acadêmico vê grupos de atores – docentes, estudantes, administradores e profissionais da academia – como utilizadores de uma variedade de recursos estatais com vistas a criar novos circuitos de conhecimento que ligam a educação superior à nova economia. Esses atores utilizam os recursos do Estado para possibilitar: a emersão de organizações intersticiais que trazem o setor corporativo para dentro da universidade; o desenvolvimento de novas redes que intermedeiam os setores público e privado; a expansão da capacidade gerencial para supervisionar os novos fluxos de recursos externos, investimento em infraestrutura de pesquisa para a nova economia e investimento em infraestrutura para instituições do mercado, produtos e serviços para os estudantes. [...] A teoria do capitalismo acadêmico vai além de considerar o estudante um consumidor, e considera a instituição uma negociante no mercado. [...] as instituições anunciam a educação como um serviço e como um estilo de vida (Slaughter e Rhoades, 2004, p. 1).

Um século depois de Weber, esse “capitalismo acadêmico” atualiza as suas observações e nos oferece mais uma plataforma de observação para pensar a universidade e o que se convencionou denominar formação.

No modelo moderno, humboldtiano, embora a universidade não se fechasse ao seu exterior, ela reivindicava e concretizava uma temporalidade própria, que resultava em descontinuidades e assincronias. Essas descontinuidades e assincronias lhe permitiam reproduzir a autarquia e, ao mesmo tempo, responder às transformações externas, também se transformando. Era isso que se pretendia com a ideia da sua autonomia, transformando-se em um processo autorreflexivo e mantendo suas descontinuidades e assincronias, que lhe são essenciais e sem as quais a universidade perece, como argumentarei.

A universidade moderna esteve no centro mesmo do processo do moderno no Ocidente. Como esse processo foi muito multifacetado, diferentes momentos da modernização impuseram configurações específicas à universidade. O modelo humboldtiano corresponde a um desses momentos. Assim, tanto a formação como a especialização podem e precisam ser consteladas a processos sociais e históricos mais amplos – coisa que os historiadores estão muito mais

19. Exemplarmente demonstrado em Slaughter e Leslie (1997). Nesse ponto acopla-se a ideia da avaliação, mencionada anteriormente.

capacitados do que eu a fazer, e que Weber esboçou em sua célebre conferência. Eis um esquema – como todo esquema, uma simplificação – do processo histórico que tento indicar:

Universidade moderna (século XIX)	Formação (personalidade)	(Almeja a) diferenciação interior	“Forma” (poucos)
Universidade pós-moderna (ou universidade moderna II) (século XX)	Especialização (Weber: “humanidade profissional”)	(Responde a) diferenciação exterior (diferenciação social funcional, mercado)	“Especializa” (alguns)
Instituição de ensino superior (não convém denominar universidade) (século XXI)	Diplomação (não forma nem especializa)	(Responde a) indiferenciação diferenciada exterior (diferenciação social funcional, mercado)	“Diploma” (muitos)

Deixem-me agora comentar um pouco o momento atual da “universidade” ou, como prefiro denominá-la, para acentuar a transformação epocal, “instituição de ensino superior” (IES), adotando, consciente e com liberdade, ou seja, criticamente, o jargão oficial²⁰.

Durante todo o século XX, a universidade transformou-se de um modo e em uma intensidade jamais vistos em todos os quatro cantos da Terra. Isso ocorreu de um modo surpreendentemente generalizado, seja nas universidades mais antigas e tradicionais, seja nas inúmeras novas universidades que surgiram ao longo do século.

De uma maneira profunda e retumbante, as ênfases de ensino e pesquisa das universidades deslocaram-se, ao longo do século XX, alterando o seu núcleo acadêmico. Durante esse período, por exemplo, a proeminência relativa das atividades universitárias em campos como a filosofia, os estudos clássicos e a botânica declinaram intensamente. As ciências sociais, no entretanto, cresceram sem freios e várias modalidades de engenharia nasceram. A universidade mudou consideravelmente na distribuição de seus principais esforços acadêmicos.

Os deslocamentos ocorreram em todos os níveis da organização universitária: em meio aos principais ramos de ensino [...], em meio aos variados campos disciplinares [...], e mesmo no âmbito dos assuntos nos campos particulares. A transformação – no coração daquilo que a universidade é e faz – ocorreu em países por todo o mundo (Frank e Gabler, 2006, p. 1)²¹.

Os autores dessa afirmação a comprovaram em um importante estudo, que cobre justamente o período que nos separa do diagnóstico de Weber. Se Weber

20. Para uma discussão da transformação semântica, histórica e estrutural do que se entende por “universidade”, ver Ricken (2014, pp. 11 e ss.; argumento sumarizado na p. 18).

21. O livro documenta, de modo extensivo e aprofundado, e interpreta a transformação.

nos mostrava a transformação da formação à especialização, Frank e Gabler nos mostram como da especialização passamos a algo outro, que entendo ser a diplomação.

Ao longo do século XX, e ainda mais intensamente a partir dos anos de 1960, a IES caracterizou-se por uma radical, profunda e gigantesca expansão (Schofer e Meyer, 2005). Observando-a a partir da situação atual, podemos dizer que ela passa a ter por objetivo a “diplomação” e não mais a especialização. Isso porque a especialização, como disse, supõe um conhecimento vertical aprofundado, de difícil conjugação com a massificação horizontal do acesso ao ensino superior e à diplomação. No mundo em que vivemos, cerca de 20% da coorte em idade universitária está matriculada em uma IES; no ano 2000, havia 100 milhões de estudantes universitários no planeta (Frank e Meyer, 2007)²². Que diplomados são esses, e a que vêm? Ouçamos os especialistas!

A universidade sobrevive e floresce na época contemporânea não por modelar, em termos práticos, pessoas e culturas com vistas a uma máquina societal moderna, mas sim por moldar e fundir os blocos estruturados de uma unidade cultural universalista e de princípio. [...] O sistema globalizado de conhecimento estende-se crescentemente até os recantos mais distantes da vida cotidiana, difundindo por todo o globo compreensões universalizadas de todos os aspectos da natureza e de todas as instituições sociais. Ao mesmo tempo, um grande número de jovens habitantes de diversas partes são agora capazes e habilitados para o estudo universitário, e essas pessoas, tornando-se escolarizadas, substituem as marcas distintivas do local pela disciplina de uma vida global universalizada. Em suma, na universidade as particularidades locais tanto do que é conhecido como daquele que conhece são reconstituídas crescentemente em termos globais e universais (Frank e Meyer, 2007, pp. 288-289)²³.

Com esse diagnóstico, Frank e Meyer pretendem que não é a capacidade de responder a demandas técnicas e de treinamento e qualificação que possibilita e legitima a universidade hoje – à diferença, portanto, de todo o discurso “neoliberal” acerca da universidade²⁴. Outros já assinalaram que é o próprio mercado que melhor qualifica os agentes para as funções que ele – o mercado – pretende que eles – os agentes – executem (Meyer, 2006, por exemplo). Por isso, um diplomado sem um estágio, um “voluntariado” ou uma temporada como *trainee* vale pouco como cliente qualificado do mercado de trabalho. O que a universidade faz – como dizem, o modo como ela “floresce e sobrevive” – é criar uma plataforma comum globalizada: “ela [...] cria as condições culturais que possibilitam a sociedade contemporânea” (Meyer, 2006, p. x;

22. Na mesma direção, ver Meyer (2006, p. x): “A educação em nível universitário expandiu enormemente no período moderno. A maior parte da expansão ocorreu nos últimos cinquenta anos. Assim, aproximadamente 20 % da coorte dos jovens, no mundo, está agora em uma instituição de ensino superior – e cinquenta anos atrás, isso poderia ser 2 %, e cinquenta anos antes disso seria uma fração de 1 %. [...] Um país como o Cazaquistão, por exemplo, tem hoje mais estudantes de ensino superior do que todo o mundo em 1900.” Para o Brasil: “O número de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil mais que triplicou em um período de 13 anos, saltando de pouco mais de 2 milhões em 2000 para quase 9,5 milhões em 2013” (Alisson, 2015).

23. Ver Meyer (2006) e Frank e Gabler (2006).

24. Wård, 2012, oferece uma boa entrada no tema e problema, assim como Slaughter e Leslie (1997).

25. De modo mais extensivo, Frank e Gabler (2006, pp. 1-46).

ver também p. IX)²⁵, cuja contraface – que todos esses autores não mencionam nem nomeiam – são o mercado e o consumo globalizados.

Estaríamos falando de uma constituição societária que, sob a rubrica seja da “sociedade do conhecimento”, seja da “globalização” sob a ação de um “cimento” cultural, pretende articular de um novo modo as formas de vida no planeta, modo no qual a universidade desempenharia um papel decisivo e completamente diferente de sua forma “clássica”. Reconhecendo, na situação atual, o conflito insuperável da prática da pesquisa e da prática do ensino, Ricken propõe “analisar a universidade de um ponto de vista intermediário, da perspectiva do conhecimento propriamente dito” (Ricken, 2007). Com isso, pretende em um mesmo movimento abandonar as posições que observam a universidade a partir seja do sistema educacional, seja do sistema da ciência. Adotando a posição da “sociedade do conhecimento”, atribui a este dimensões autorreflexivas e autorreferenciais: reflete tanto acerca dos diferentes sentidos que lhe são atribuídos, como sobre os seus diferentes contextos de elaboração e emprego. Em seu favor, pode mobilizar a ideia da universidade como o lugar social do conhecimento, que ademais se deixa comprovar em perspectiva histórica, seja no aparecimento das universidades medievais, seja na universidade moderna do século XIX, seja na universidade posterior à Segunda Grande Guerra. Em cada uma dessas situações históricas, argumenta Ricken, temos transformações no que se entende por conhecimento, mas sempre coube à universidade – justamente por seu caráter autorreflexivo – processar tais transformações. Isso lhe ofereceria, hoje, uma posição privilegiada para que se reestruturasse, deixando para trás as altíssimas exigências da universidade humboldtiana²⁶. A ideia, como se vê, vincula-se a uma série ampla de trabalhos recentes que indicam uma transformação no conhecimento e na ciência (suas formas, suas culturas, suas economias, suas políticas, seus sentidos, suas práticas, seus contextos, seus fundamentos, suas instituições etc.)²⁷.

Noto, ainda, que a “dinâmica” e/ou “instabilidade” do mercado requerem trabalhadores que possam ser reconfigurados ao sabor das variações de curto e médio prazo, para o que o especialista custa demais e para o que o diplomado pode responder com custos mais reduzidos. É esse o contexto do Processo de Bolonha, com o seu bachelord de dois anos²⁸. O ponto é que, em geral, ao “mercado” e ao “mercado de trabalho” não interessa um especialista com longo percurso de qualificação e menor capacidade de adaptação, maleabilidade etc., mas um domínio de certas habilidades básicas, que serão, já na própria atuação profissional, modeladas segundo as exigências e/ou necessidades daquela função específica que o trabalhador vai desempenhar e sempre mais facilmente

26. “A questão da continuidade da forma clássica ‘universidade’ coloca-se assim que se compreende seriamente a universidade do século XX em seu caráter de ‘universidade de massa’” (Stichweh, 1994, pp. 11).

27. Parece-me que Daniel Bell foi um dos primeiros a formular com clareza o problema em *The coming of the post-industrial society* (1973). Ver ainda, a título de exemplo, Adolf e Stehr (2014), Nowotny, Scott e Gibbons (2001), Knorr-Cetina (1999) e Gibbons (1994).

28. Embora o Acordo de Bolonha (1999) seja e signifique outras coisas também, que deixo de lado por economia de tempo e espaço.

suscetíveis a “reciclagem”²⁹. Apenas uma parcela reduzida dos diplomados segue um curso de especialização, necessária em pontos específicos do mercado e da ciência. Para o resto, basta uma qualificação mais rápida e básica, que ademais sempre pode ser reorientada no sentido da “formação continuada” (sic) e do *lifelong learning* que se estabeleceu como regra na adaptação às instabilidades ou variações do mercado. Este quer e requer o trabalhador flexível.

Em linhas gerais, creio que temos uma progressiva moldagem da IES pelo mercado³⁰; esse é o processo mais amplo e geral, que até mesmo oferece subsídio para não falarmos em “universidade” (processo que transcorre de variadas maneiras, em função de variados e complexos contextos locais, regionais, nacionais, supranacionais e terráqueos). Universidade implicava autarquia diante do mercado e da política, e evidentemente diante da religião; na medida em que essa autarquia de base deixa de existir (o que foi percebido por Weber e Veblen, já há cem anos, como vimos), não se pode falar propriamente de “universidade” (a não ser que se estabeleça com clareza a transformação semântica aí envolvida). Mas, então, a que vem a IES?

No mundo atual, a IES deve qualificar uma massa de consumidores a consumir em primeiro lugar o que ela oferece – ou seja, cursos e diplomas³¹. Em segundo lugar, mas não menos importante (e de fato mais, embora dependa do primeiro consumo), essa massa de diplomados está mais qualificada a consumir uma variedade de produtos oferecidos pelo mercado que implica padrões mais diversificados de consumo e consumo de mercadorias de maior valor agregado, com destaque para o consumo crescente de mercadorias eletrônicas, digitais e virtuais, que passam progressivamente a ocupar mais o tempo da vida e a vida do espírito – e mesmo a vida dos corpos. A isso se somam os diferentes estilos de vida e as múltiplas formas de distinção social, que potencializam a necessidade de domínio dos códigos de consumo, cada vez mais múltiplos e complexos. Esse domínio é provido de modo otimizado, embora não exclusivo e evidentemente com variações, pela diplomação em massa (esse segundo aspecto é a contraface do fenômeno descrito por Frank e Meyer no trecho supracitado).

Por fim, a IES qualifica o diplomado a consumir a mercadoria que ele mais almeja consumir, e com maior avidez, a saber, o emprego. O diplomado é um consumidor de empregos; é o sujeito otimizado para o consumo do produto “emprego”, tal como o mercado de trabalho o tem para “oferecer”. Quem não tem diploma não pode consumir essa mercadoria, cujo consumo, em teoria ao menos, habilitaria ao consumo de novas, outras e infundáveis mercadorias, otimizando o círculo virtuoso da aquisição de mercadorias

29. Como se vê, navegamos nas águas do que já se donominou “le nouvel esprit du capitalisme”.

30. Não posso entrar na discussão sobre a “3GU”, ou seja, Third Generation University, que permitiria destacar e aprofundar os aspectos que vislumbro na transformação da universidade em IES. Para uma formulação clara, exemplar e assustadora do modelo, ver Wissema (2009). O livro é um bom exemplo de um nicho em crescente expansão, as técnicas e ideias para a gestão eficaz da universidade, via New Public Management (NPM), que encontra uma de suas faces nos cursos de Master Business Administration (MBA): “a MBAzação da administração educacional, e da administração pública em geral, criada pela ascensão de gerentes treinados profissionalmente em organizações de conhecimento [...] conduz a um florescimento do ‘discurso de liderança’ e a uma nova cultura gerencial por todos os níveis da educação” (Ward, 2012, p. 68).

31. “[...] remodela a identidade do estudante de alguém que aprende para alguém que consome”; “fundindo educação com consumo” (Slaughter e Rhoades, 2004, pp. 12 e 23); “Os estudantes na Universidade de Excelência não são como consumidores; eles são consumidores” (Readings, 1999, p. 22). Note-se que, com o *lifelong learning*, o estudante/consumidor permanece para sempre um potencial novo estudante/consumidor, mesmo que já possua um diploma em mãos. É o que se vê na proliferação dos MBAs e outros cursos de extensão etc.

(diploma aí incluso) e da lógica de consumo que, hoje, azeita a máquina do mundo (Bauman, 2007).

Nesse sentido, não custa lembrar – mas somente lembrar, sem reconstruir o argumento – que esse processo está em sintonia com uma nova modalidade de compreensão da inclusão social que se desenvolveu no segundo pós-guerra, concomitante ao esgotamento das energias do Estado de bem-estar social, em certo sentido subvertendo o célebre esquema de T. H. Marshall (1950) da progressão dos direitos (civis, políticos, sociais), com inclusão social via consumo. É o consumo, em suas múltiplas formas, que qualificaria os novos sujeitos (provendo identidade e posicionando-os na estrutura social) e mesmo permitiria a assunção de uma nova forma de “cidadania”, já denominada *citizens-consumers*³². Cidadãos são os que consomem e estão aptos a consumir, e consumir bem exige estar mais qualificado para o consumo, para o que a IES oferece os insumos necessários (embora não suficientes) e, para certas modalidades de consumo, indispensáveis. Ademais, como o consumo pretende ser capaz de articular as esferas da cultura, do mercado, da política, da vida familiar e pessoal e da religião, ele aparece como a panaceia universal em uma era de diferenciações, distinções e desigualdades sociais intensificadas como nunca até então. Esse fenômeno determina o lugar da IES no mundo em que vivemos.

Como se vê, esse é um lugar estratégico, pois sempre que o consumo entrar em cena – e ele jamais sai dela –, o ensino superior tem algo a oferecer, posto que o conhecimento se torna o instrumental otimizado para a escolha implicada no consumir. Decisões de consumo, em um mercado complexo e diferenciado, em que os átomos sociais são os consumidores que precisam e estão condenados a escolher, implicam conhecimento, e o ensino superior está aí para oferecer vários deles, além de ser, ele mesmo, mais um. Conhecimento, convertido em informação, cria o “consumidor bem informado”, o “consumidor consciente” e outros símiles, soberano em suas escolhas, assim como nos riscos que elas envolvem³³.

Cabe ainda lembrar, por um lado, que o consumo, tal como se concretiza na situação que procuro descrever, é funcional para amenizar as contradições entre a cultura e a economia, como Daniel Bell indicou em seus conhecidos trabalhos. Mais que isso, ele é o instrumento de uma nova simbiose entre ambas. Por outro lado, o capitalismo pós-industrial, com sua ênfase no setor terciário, evidentemente sintoniza com a criação dessa massa consumidora que procuro assinalar³⁴. Ademais, o papel crescente que o entretenimento desempenha na vida das pessoas desde o século XX, e daquela indústria que

32. Esse ponto crucial não posso desenvolver aqui. Evidentemente, essa nova modalidade de “cidadania” não é homogênea e não implica a negação ou abolição de outras formas suas mais “tradicionais”; a cidadania pelo consumo realiza-se em um determinado nível, mas compõe um extrato decisivo nas formas complexas e variadas que a cidadania assume pelo planeta Terra no século XXI. Assim como o consumo se concretiza, em sua diversidade, em suas dinâmicas, e em suas simbioses e codeterminações com a política, a sociedade civil, a cultura e a economia em contextos sempre particulares, se precisa dizer a mesma coisa com relação à “cidadania” pelo consumo.

33. Em perspectivas variadas, ver Beck (1986), Luhmann (1991) e Martins (2012).

34. Sobre as contradições entre economia e cultura, assim como sobre a sociedade pós-industrial, ver Bell (1973; 1976). Em “Afterword: 1996”, o autor afirmou: “Entretanto, o capitalismo do século XX forjou, de certo modo, uma transformação sociológica ainda mais surpreendente – a mudança da produção para o consumo como o fulcro do capitalismo” (Bell, 1996, p. 293).

com razão se denominou de cultural e que se revela cada vez mais diferenciada e estratificada, carece de públicos consumidores para ela qualificados, de que os “novos” extratos “médios” são a expressão mais grandiosa, mas não única, dada a complexificação da morfologia social propiciada pela infinitude dos estilos de vida, subculturas etc. Temos “novos padrões de comportamento no consumo cultural”, que andam de mãos dadas com a “culturalização da economia e da esfera política” a ponto de se falar em “the culture society” (Morató, 2012, pp. 325, 326 e 316)³⁵. Mas isso seria ainda mais bem expresso com uma articulação explícita de cultura e consumo, algo como uma *culture-consumption society*.

Desse modo, a massa de diplomados serve ao mercado em suas variadas feições: o mercado precisa dessa massa, mais do que como mão de obra ou exército de reserva, como massa consumidora. A principal função da IES, no mundo de hoje, é prover o mercado dessa massa de consumidores diplomados, com suas demandas de consumo que alimentam o mercado e põe a rodar a máquina da economia direcionada ao consumo de bens, sejam eles quais forem. Em suma, creio que a IES, hoje, tem por função primordial criar consumidores: consumidores da própria IES³⁶, consumidores daquilo que o mercado oferece e que a IES qualifica mais e melhor para o consumo e consumidores de empregos (que é um caso particular do anterior, mas que merece destaque). Novamente: isso em termos gerais, sempre colorido com as peculiaridades locais³⁷.

Podemos lembrar aqui a situação alemã contemporânea, na qual 50% do total de nascidos em um ano em idade universitária estão matriculados na universidade. A Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) recomenda 60% do total de nascidos no ano. Mas, mesmo sem cumprir essa meta, a Alemanha já vive a seguinte situação: grande parte dos diplomados nas humanidades, direito incluso, não encontra um emprego que exija e necessite as qualificações obtidas e é empregada em posições que não as exigem nem necessitam, tanto em termos formais como de conteúdo (Grossart, 2014)³⁸. O fenômeno sugere que a IES diploma para outra coisa, que não é qualificar para a profissão.

Cabe antecipar a crítica de que a IES seria também, ou sobretudo, uma instituição de pesquisa (e “desenvolvimento” e “inovação”). Mas como conciliar, em uma mesma organização, a pesquisa, que requer o especialista verticalizado, com a massificação horizontal? Com efeito, o segredo de polichinelo é que a IES de massa visa à diplomação e não à pesquisa, e não as conjuga (ou seja, não as realiza como determinações mútuas). Não há unidade de ensino e pesquisa na diplomação em massa, e sim o contrário, disjunção. O ensino, separado da pesquisa, possibilita a diplomação em massa e a custos “aceitáveis”. A pesquisa

35. A bem dizer, o próprio Bell, em artigo de 1970 que anunciava seu livro de 1976, afirmava: “A cultura tornou-se suprema por duas razões. Em primeiro lugar, a cultura tornou-se o componente mais dinâmico da nossa civilização. [...] E, em segundo lugar, floresceu, nos últimos cinquenta anos, uma legitimação desse impulso cultural” (Bell, 1972, pp. 11-12).

36. “‘Consumers are the people who buy the product you’re selling,’ the Vice-Chancellor explained wearily”. Eis como o *vice-chancellor* da universidade esclarece a Douglas Hambro, “Professor of Metaphysical Philosophy” e chefe de um departamento que só dá prejuízo, logo após lhe ensinar que “Anything can be sold if it’s properly presented. What you’ve to do, Hambro, is think of philosophy as your merchandise. Regard it as a commodity, just like any other” (Parkin, 1987, pp. 14 e 12). Devo a referência dessa “Campus novel” a Kehm (2001). Nowotny *et al.* (2005, p. 16) assinalam: “O recuo (relativo) do Estado e o projeto em andamento de privatização da vida econômica e social tem como consequência involuntária deixar a ciência (e a educação) mais expostas – e vulneráveis – tanto às forças do mercado, como às demandas dos cidadãos enquanto consumidores”. Resta apenas indagar se tais consequências são de fato “involuntárias”, questão que Nowotny deixa de formular.

37. Há uma vasta e bastante variada literatura sobre a questão do consumo, vinda de vários lados e indo em muitas direções. A título de exemplo, indico Goodwin (1997), Soper e Trentmann (2008), Bosch (2010), Neeham (2003), Clarke (2007), Ransome (2005) e Ekström e Glans (2011). Para a situação

brasileira, ver, por exemplo, Bartelt (2013) – devo a referência a Sarah Telles – e, com restrições, Pochmann (2014, cap. 3).

38. Nos Estados Unidos, hoje, um em cada três adultos jovens possui um diploma universitário (bachelor's degree), e a tendência é aumentar (Leonhardt, 2015).

39. Sobre a ascensão do discurso da “excelência”: “O que é ensinado ou pesquisado importa menos do que o fato de que ele seja excelentemente ensinado ou pesquisado” (Readings, 1999, p. 13 e, em especial, o cap. 2, “The idea of excellence”).

40. Em termos globais, a pesquisa, hoje, é realizada em centros de pesquisa fora das universidades, o que leva à descentralização da pesquisa e da produção de conhecimento (em *clusters* de excelência intensamente conectados entre si). Ver, por exemplo, Ward (2012, p. 109) e Stichweh (2001, pp. 347 e 350): “No presente, em média 60-70% de todos os gastos com pesquisa estão alocados na pesquisa e desenvolvimento dos laboratórios de organizações da economia. [...] hoje, em termos mundiais, há um número muito maior de pesquisadores trabalhando para organizações do sistema da economia do que pesquisadores no núcleo acadêmico das universidades e das organizações de pesquisa. Nessas condições, as relações entre universidades e empresas (em especial empresas multinacionais) intensificam-se”.

41. Sobre a universidade de excelência, que não admite nem massificação, nem inclusão por critérios extramercatocráticos, ver Gumbrecht (2015a). A deterioração do padrão de admissão na universidade de massa é flagrante no caso brasileiro, como revela, do modo mais dramático, o baixíssimo nível de alfabetismo pleno da população com diploma

é então alocada em “núcleos” e *clusters* especializados e de “excelência”³⁹, que a rigor não estão mais “dentro” da IES, mas fora dela – e o truque é bastante simples: nominalmente, os núcleos de pesquisa e excelência fazem parte da universidade, mas de fato operam segundo lógicas próprias, desenvolvendo dinâmicas específicas que nada tem em comum com o “resto” da IES dedicada à diplomação em massa. Tais núcleos apenas nominalmente fazem parte da IES que diploma em massa, pois funcionam isolados e segundo critérios (e recursos) próprios⁴⁰, ou então em universidades de excelência e pesquisa que não diplomam em massa. Temos, em uma caracterização bem grosseira, três tipos: a IES que diploma em massa e não faz pesquisa; a de excelência e pesquisa, que não diploma em massa⁴¹; e um misto de ambas, em que uma parte diploma em massa, enquanto os *clusters* e “núcleos” de excelência realizam pesquisa⁴². Isso nos permite voltar ao esquema que ofereci anteriormente e, além de lê-lo diacronicamente, lê-lo sincronicamente: digamos que é possível que uma “mesma” instituição, diferenciando-se, atue nos três registros, “formando poucos”, “especializando alguns” e “diplomando muitos”. Três instituições diferentes sob uma mesma fachada.

Por outras palavras, a IES encontrou uma forma de burlar ou maquiara a disjunção de ensino e pesquisa, que contraria a própria ideia moderna de universidade (disjunção que é funcional tanto para o funcionamento da IES como para a busca do conhecimento). Essa forma, ademais, responde ao processo de diferenciação, como argumentarei mais à frente (Schimank e Winnes, 2001; Ricken, 2007).

Gostaria apenas de mencionar duas outras características da universidade atual, também elas temas por si mesmas: avaliação e extensão, e suas respectivas culturas.

Avaliações não têm necessariamente a ver com pesquisa e/ou ensino, mas com a impressão de uma dinâmica organizacional específica para a IES, segundo a qual ela pode (e precisa) ser otimizada em termos de custos, recursos e benefícios (Power, 1997). Ela resulta da adoção, no ensino superior, do “New Public Management” (NPM). É claro que, na situação altamente diferenciada do conhecimento nos dias de hoje, há nichos para produções de ciclo curto, ciclo médio e ciclo longo (voltarei a isso). Dinâmicas de prestígio e consagração, conjugadas às dinâmicas oriundas de disjunção de ensino e pesquisa (cuja intensidade varia), oferecem parâmetros para a avaliação, revelando um gradiente de posições mais ou menos suscetíveis de intervenção “normalizadora”⁴³.

Com relação à “extensão”, cabe assinalar que a ideia de que a universidade precisa cumprir uma “tarefa social”, por paradoxal que possa parecer, é uma

decorrência do neoliberalismo dos anos Reagan e Thatcher, que perdura⁴⁴. Em princípio, a universidade cumpriria sua missão social simplesmente acolhendo estudantes e pesquisadores e “devolvendo” à sociedade os estudantes qualificados e os resultados das pesquisas. Já Fichte havia destacado que o modelo moderno, humboldtiano, opera uma “transformação do saber em obra” (Fichte *apud* Habermas, 1963, p. 166). Essa é a tarefa, em uma sociedade diferenciada, que caberia à universidade; outras tarefas caberiam a outras organizações. Podemos concordar plenamente com Frank e Gabler: “o elemento que define a universidade não reside em sua capacidade de servir às necessidades e/ou aos interesses da sociedade ou de suas elites, mas sim em sua devoção a iluminar as verdades objetivas e universais da realidade. Onde essa primazia é revertida, pondo necessidades e interesses em primeiro lugar, temos uma outra coisa que não uma universidade – por exemplo, um laboratório farmacêutico ou um *think tank*” (Frank e Gabler, 2006, p. 16; ver Musselin, 2007).

A transformação das tarefas da universidade rumo a uma “prestação de serviços à sociedade” já revela a ideia de que a universidade é uma organização como outra qualquer, para a qual se paga para receber um benefício imediato e de ciclo curto (e não mediado e de ciclo longo), que por sua vez casa muito bem com a diplomação em massa de curta duração (ao contrário do processo mais longo e caro de especialização). Essa imediatez do processo não é compatível com a temporalidade de ciclo longo da universidade – seu retorno em termos de produção de conhecimento é de longa duração e de difícil quantificação. Por outro lado, seu retorno em termos de habilitação de quadros profissionais é de curto prazo (o tempo médio de diplomação de um aluno). Aqui também, na amplitude dos ciclos, revela-se a disjunção de ensino de massa e pesquisa. Nesse ponto, o aspecto mais importante a ressaltar é que a impressão dessa dinâmica e padrão na universidade é mais um indício da indiferenciação da universidade diante de seu ambiente (e é o ciclo curto que caracteriza a lógica do mercado). E quanto mais ela é indiferenciada, menos razão tem para pretender ser diferente, isto é, para ser uma universidade.

Não se trata de defender um isolamento ou uma indiferença da universidade/IES em relação a seu ambiente, que se costuma denominar “sociedade”. A começar pelo fato de que a “sociedade” é algo muito complexo para formular demandas simples e diretas; suas necessidades implicam processos altamente mediados – e esse é o termo-chave, dada a complexidade alcançada pelas sociedades contemporâneas altamente diferenciadas. A universidade não é indiferente ao seu ambiente, mas diferente dele. Sendo diferente, precisa necessariamente processar internamente a diferença que reconhece em face

universitário (62%, onde se esperaria, evidentemente, 100%) e 4% de analfabetos funcionais entre os diplomados. “O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011. [...] Em síntese, os dados do Inaf demonstram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado” (Inaf, 2011, p. 12).

42. Stichweh (2001, p. 353; 1994, p. 263, baseando-se nos estudos de Martin Trow) chama a atenção para o fato de que, em uma nação como os Estados Unidos, o sistema universitário caracteriza-se por sua extraordinária capacidade de diferenciação, comportando universidades de diplomação, de especialização e de formação.

43. Embora “produtividade” seja a palavra de ordem, a verdade é que no âmbito das humanidades a pressão é ainda menor; desde a lei de patentes (isto é, transferência de conhecimento) norte-americana de 1980, não é somente o “publish or perish”, mas também, e sobretudo, a capacidade de gerar patentes que oferece um parâmetro de avaliação “consistente” e define a “qualidade” do pesqui-

sador, sua equipe, seu centro, sua universidade, seu estado, sua nação. Stichweh assinala o paralelismo dos dois sistemas, publicação científica e patente, um assentado na ciência, outro na economia, e sua separação e interação – afinal, a universidade, hoje, patenteia (2001, p. 351).

44. Para o caso inglês, exemplar, entre muita literatura, ver Berdahl (1990) e Collini (2012; 2013). Em geral, ver Slaughter e Leslie (1997), Slaughter e Rhoades (2004) e Ward (2012). Os documentos do World Bank (1994; 2002) expõem a questão da perspectiva desse poderoso agente.

45. Para uma compreensão histórica das transformações nos corpos docente e discente, ver os dois volumes organizados por Rüegg (2004-2011).

do seu ambiente, e esse processamento interno altera o seu modo de operar. Ou seja, ela se transforma em “resposta” ao seu ambiente. Mas esse processo é um processo interno, que lhe permite – e isso é sua condição de existência – manter e reproduzir a sua diferença, transformando-se. Por outras palavras, diferença (diante do entorno) e não indiferença (diante do entorno) estão necessariamente vinculadas.

O não reconhecimento desse processo conduz, como dizia, a uma indiferenciação da universidade com relação ao ambiente. Esse processo atinge níveis mais avançados no que Sheila Slaughter e seus coautores investigaram sob a rubrica do *academic capitalism*, na medida em que aquela “extensão” se converte em um nexos muito estreito com o mercado e em uma redefinição do ensino superior e da profissão acadêmica, assim como do estudantado⁴⁵. Patentes e *copyrights*, gestão gerencial, *startups* intersticiais (na instituição de ensino, com seus professores e técnicos etc.), comercialização do ensino e dos materiais e insumos que lhe são necessários (ou mesmo desnecessários, mas que se tornaram, agora, uma nova necessidade), tudo isso opera de modo interconectado na configuração do capitalismo acadêmico:

[...] o enraizamento interno de atividades orientadas ao lucro como um ponto de reorganização (e de novos investimentos) nas instituições de ensino superior, com vistas a desenvolver suas próprias capacidades (e empregar novos tipos de profissionais), a vender produtos criados pelos docentes e a desenvolver produtos comercializáveis para além (embora conectados a) das estruturas acadêmicas convencionais e dos membros individuais do corpo docente (Slaughter e Rhoades, 2004, p. 11).

Assim, a diferença diante do externo não é simplesmente obscurecida, mas antes indesejada e vista como uma obstrução à realização da universidade no mundo admirável do mercado. Segundo os mesmos autores, trata-se do “embaçamento das fronteiras entre mercados, estados e educação superior” (Slaughter e Rhoades, 2004, p. 11; ver Musselin, 2007). Do meu ponto de vista, essa diluição das divisas conduz ao desaparecimento da universidade.

Isso me permite retomar o argumento das discontinuidades e assincronias e pôr em evidência um argumento que, para mim, é central na discussão do fenômeno. Desde o seu modelo moderno, a universidade caracterizou-se como um lugar social da diferença: um regime de liberdade diferente, um regime de pensamento diferente, um regime diferente da prática. Ela, também resultante do processo de diferenciação social, foi um espaço criado onde se pode produzir diferença, e é precisamente isso, a produção de diferença, que

a legítima e justifica. Quanto mais ela abdica de ou perde essa diferença, mais ela se confunde com seu entorno e deixa de ser o que era para ser igual ao seu entorno; sendo isso, ela não somente deixa de ser universidade, mas deixa de poder legitimar-se como algo distinto, como uma organização específica e com atributos e funções próprias. Por fim, ela perece, ao se confundir, perdendo suas fronteiras, com o espaço que estava além das suas fronteiras. Esse argumento se conecta com o aspecto sublinhado mais atrás, na citação de Frank e Gabler, acerca do traço definidor da universidade, sem o qual ela se torna outra coisa⁴⁶.

A “universidade”, e mesmo a “IES”, só tem sua razão de ser se ela for diferente de seu ambiente. Se ela for igual ao ambiente, ela se confunde com ele e deixa de se diferenciar, deixando de ser o que é ou pretende ser. Sua diferença, ou seja, sua existência, significa ser o lugar onde se pensa diferente, o lugar social da diferença, onde se pensa o que normalmente não se pensa e/ou onde se pensa de um outro e novo modo aquilo que normalmente é pensado ou já estava pensado (Derrida, 2001). Para pensar o mesmo, para pensar igual, não é preciso universidade.

Um relato de H. U. Gumbrecht acerca de uma conversa com N. Luhmann formula muito bem a questão:

Ele [Luhmann] concebeu as universidades como um sistema social de “segunda ordem”, como um sistema cuja tarefa específica deveria ser – em contraposição à redução de complexidade do ambiente de todos os outros sistemas sociais – justamente a produção de complexidade. Por outras palavras: os especialistas da prática encontram soluções e assim reduzem a complexidade, ao passo que a nova autocompreensão da universidade e dos intelectuais poderia ser a produção de alternativas e contramodelos potenciais às interpretações do mundo e às formas da prática já institucionalizadas, por assim dizer “em estoque” e orientada pelo princípio do pensamento “anti-intuitivo” (Gumbrecht, 2001).

Gumbrecht, com base nessa plataforma, afirma que as *Geisteswissenschaften* (as “ciências do espírito”), em seu entendimento, “têm por tarefa tornar o mundo mais complicado, isto é, produzir questões que trazem insegurança. [...] Uma tarefa que não é assumida por nenhuma outra instituição das sociedades modernas” (Gumbrecht, 2015b). Nesse sentido, cabe às humanidades menos prover orientação do que desorientação, pois há outras instituições sociais incumbidas de oferecer orientação, mas nenhuma com a tarefa de problematizar, questionar as respostas usuais e abalar o que se tem por certo e seguro, tornando-o incerto e inseguro, e criar mais complexidade.

46. Considere-se, nessa situação, o argumento oposto de Nowotny, Scott e Gibbons acerca das transformações da ciência no mundo atual: “a ciência não pode mais ser vista como um espaço autônomo e claramente demarcado dos ‘outros’ da sociedade, da cultura e (mais discutivelmente) da economia. Antes, todos esses domínios tornaram-se tão heterogêneos ‘internamente’ e tão interdependentes ‘externamente’, e mesmo transgressivos, que deixaram de ser distintos e distinguíveis (as aspas simples são necessárias porque ‘interno’ e ‘externo’ talvez não sejam mais categorias válidas)” (Nowotny, Scott e Gibbons, 2001, p. 1; ver também pp. 79-95; Nowotny, 2005, pp. 10 e 11).

A essa altura, gostaria de interromper o diagnóstico – que está aberto à discussão e ao debate – e glosar livremente algumas questões atuais, com os olhos na situação brasileira. A universidade, à medida que se expande, paga a expansão com uma diminuição de sua capacidade de prover especialistas, pela simples razão de que a expansão horizontal é de sentido oposto à verticalização da especialização. A isso responde a pós-graduação, que se torna progressivamente a instância provedora de especialistas. Quando os gerentes universitários – nos ministérios, nas reitorias, nas coordenadorias e nas agências – falam da “formação de recursos humanos”, estão se referindo substancialmente a essa questão (em seu duplo aspecto: expansão e deslocamento do *locus* de criação do especialista). O jargão gerencial, como se vê uma deformação dos termos que o compõem, interessa-nos menos por ora, a despeito de sua importância. Interessa-me formular questões tais como: de que modo proceder em meio a essa situação, seja como pesquisador, seja como docente?

Na qualidade de especialistas, como podemos promover mais especialidade? Neste ponto, gostaria de expor a minha perspectiva conservadora. Em meu juízo, o trabalho intelectual é um trabalho individual e o mais das vezes solitário⁴⁷. Isso não significa, em absoluto, que seja isolado e hermético, ao contrário: na solidão do pesquisador condensa-se todo o acúmulo de sua especialidade, com a qual ele pensa e dialoga na solidão de sua mesa (ou bancada, ou instrumento técnico)⁴⁸. Somente nessa condição ele é de fato pesquisador. E somente sendo pesquisador ele está capacitado a transmitir a experiência de pesquisa, na forma de docência. (Se a transmissão da experiência humana da pesquisa não é mais o que importa, bastam então as máquinas, como sugerem os cursos à distância, os Moodles e os Moocs – que, contudo, ainda não prescindem de humanos.) Notem que me refiro aqui à pesquisa em sentido amplo, como indagação e reflexão livres e continuadas (tal como advoga Derrida no texto que mencionei).

Isso significa, porém, insistir em alguma espécie de vínculo de docência e pesquisa (Luhmann, 1997, p. 784)⁴⁹ – como disse, um anacronismo. A unidade de docência e pesquisa significa, como a própria expressão indica, um acoplamento entre o sistema educacional e o sistema científico. Esse acoplamento desenvolveu-se a partir da universidade moderna; somente foi possível com a separação e o desacoplamento de ambos os sistemas do sistema da religião. E do mesmo modo como aquela unidade foi um fenômeno histórico, tal acoplamento parece ser hoje bem pouco funcional para as exigências desses dois sistemas (na verdade, já há tempos, pois na virada para o século XX já estava clara a tendência à criação de institutos de pesquisa desvinculados do ensino; exemplo é o laboratório de Thomas Alva Edison).

47. Tal como formulado no manifesto de fundação da universidade moderna: “À universidade está reservado a penetração na ciência pura, algo que o ser humano somente pode encontrar em si e por si mesmo. Para esse ato próprio [*Selbst-Actus*], em entendimento o mais específico, é necessária a liberdade e a solidão prestimosa, e desses dois pontos brota simultaneamente toda a organização exterior da universidade” (Humboldt, 1809).

48. Conforme a belíssima formulação de Theodor W. Adorno em seu “O ensaio como forma”: “A relação com a experiência [...] é a relação com toda a história; a experiência meramente individual, com a qual a consciência se eleva em face do que lhe está mais próximo, já é ela mesma mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica” (Adorno, 1958, p. 24). Ver também Habermas (2003, p. 103), seguindo Schlegel.

49. A esse respeito, ver Kieserling (2001) e Schimank e Winnes (2001), assim como Stichweh (1994, cap. 10), todos com indicação de literatura pertinente.

Talvez seja possível tentar e testar uma nova relação na figura do professor-pesquisador: garantindo-se a plena liberdade de cátedra, é possível que o professor encontre meios de lecionar na direção das suas pesquisas, de sorte não a produzir conhecimento junto com o aluno, mas a expandir as conquistas ou os impasses do conhecimento a um nível simplificado e acessível de exposição, no qual os alunos possam embarcar em uma viagem rumo ao conhecimento e à procura da verdade. Como quer que seja, a assimetria entre as partes é constituinte da configuração atual dos campos de conhecimento e das posições de docentes e discentes (Tenorth, 2014, p. 51).

Em outra ponta, o docente não pesquisador, que todos nós conhecemos e que é a regra na universidade privada, é um repetidor de conhecimento (o mais das vezes, de conhecimento convertido em técnica). Ele serve à expansão, à dimensão horizontal, mas não serve à especialização, à dimensão vertical, pois o que seria preciso transmitir é justamente a experiência de pesquisa e reflexão, que precisa ser vivenciada continuamente⁵⁰.

A solidão do pesquisador não contradiz em absoluto a validade, a oportunidade e o interesse nos grupos de pesquisa e em outras formas coletivas de trabalho intelectual. Mas remete a e enfatiza algo que considero pré-condição para todas essas formas. Ou seja: creio que somente podemos continuar fomentando especialistas à medida que nos aprofundamos, nós mesmos, como especialistas. As formas de comunicação gestadas pela universidade e pelos diversos campos de conhecimento e reflexão cuidam para que aquela reflexão apenas à primeira vista isolada possa difundir-se em uma comunidade de especialistas – de fato, os únicos para os quais a reflexão especializada pode fazer plenamente sentido⁵¹.

E por essa razão creio que a pós-graduação deva ter como objetivo primeiro, e regulador de todos os outros, propiciar as condições de pesquisa-reflexão do especialista e de suas modalidades próprias de transmissão. Não creio que parâmetros definidos em instâncias gerenciais, sejam elas quais forem, possam promover a pós-graduação. Como instância de especialização, ela depende do professor e de sua experiência única de pesquisa (um resquício adaltrado daquela unicidade da personalidade). Estilos individuais de pesquisa, portanto, precisam florescer para além da uniformização e da padronização almeçadas pelos burocratas e gerentes (que podem eventualmente receber a denominação de reitor ou pró-reitor)⁵².

Um exemplo apenas, se me permitem, da ruína da universidade – para glosar o título de um livro sobre o assunto (Readings, 1999) – é a passagem do fomento de mestrados mais substanciais – substanciais não simplesmente

50. Apenas para ilustrar com o caso brasileiro mais recente: “entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e à distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos” (Mancebo *et al.*, 2015, p. 34). Sobre o desafio do estudante que estuda nos tempos que correm, ver Masschelein e Simons (2014).

51. A seu modo, Kant já havia anotado a questão e tirado as consequências políticas e sociais, e mesmo de gestão, daí advindas: “cientistas [*Gelehrte*], enquanto tais, podem apenas ser julgados por cientistas” (Kant, 1798). Para uma autora contemporânea, “o grupo de iguais permanece como o único árbitro que se entende estar qualificado e ser suficientemente fidedigno para avaliar a produção de conhecimento científico confiável” (Nowotny, 2005, p. 6). Isso é um elemento estrutural da ciência: “Por definição, especialistas possuem conhecimentos e habilidades que faltam aos leigos, de modo que seu relacionamento é caracterizado por uma assimetria epistêmica (ou cognitiva). Essa desigualdade é estrutural” (*Idem*, p. 15).

52. Sobre os gerentes, ver o livro já citado de Ward (2012); o tema diz respeito, novamente, ao *nouvel esprit du capitalisme*. E continua em progressão, como sugere Bertrams (2007).

porque resultavam em trabalhos mais fundamentados e refletidos, mas sobretudo porque permitiam e promoviam um processo de amadurecimento do aluno – à realização de mestrados curtos, cujo maior problema não é resultarem em dissertações mais capengas ou em temas e problemas mais restritos, mas não permitirem o amadurecimento do pesquisador, que demanda mais tempo e foge a um padrão, suscetível que é ao ritmo próprio de cada um. Isso rebate imediatamente e com enorme clareza – e aí sim temos um problema – nas teses de doutorado que, antes, eram escritas por pesquisadores mais maduros e experientes (ou, para formular com mais correção: menos imaturos e menos inexperientes).

Nesse registro, creio que somente os programas singulares, como coletivos que reúnem pesquisadores-docentes, estão capacitados para definir suas metas e modalidades de ação, pois cada programa de pós-graduação possui uma história própria e um corpo docente muito específico, com dinâmica própria. E somente essa história e essa dinâmica podem configurar quais os objetivos a serem perseguidos e de que modo, até mesmo com vistas a um melhor aproveitamento dos “recursos” de toda natureza, o que não significa ausência de parâmetros, antes o contrário: significa que os parâmetros precisam ser configurados em função de histórias, desenvolvimentos, objetivos e projetos individualizados, capazes justamente de fazer aquele programa render mais e melhor, porque configurados em função das especificidades de cada um. Uma política de avaliação responsável e de fato comprometida com o desenvolvimento e o aprimoramento dos programas precisaria seguir nessa direção.

Com isso, manifesto meu repúdio às diretrizes gerenciais, sobretudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mas também de outras instâncias, tanto intra como extrauniversitárias, que assolam atualmente a pós-graduação no Brasil e no mundo afora (Thomas, 2011). Trata-se de uma atuação hostil ao único parâmetro que conta nas humanidades, que é a qualidade. Esse parâmetro, contudo, é de difícil ponderação, pois está inscrito em um ritmo de trabalho, amadurecimento e florescimento característico das humanidades, elas mesmas, hoje, muitíssimo diferenciadas (ao ponto de ser possível questionar essa rubrica) (ver, por exemplo, Weber, 2001).

Estamos falando de campos de conhecimento de ciclo longo e longuíssimo. É somente o longo e lento correr dos anos que oferece mecanismos de ponderação acerca de pesquisas que marcam seu domínio de especialidade e, ocasionalmente, fertilizam também para além dele. Essa temporalidade não se deixa capturar em avaliações trienais ou quaisquer outras que os gerentes até

agora souberam inventar. Ao mesmo tempo, como mencionei, as humanidades só podem pretender persistir enquanto tais mediante uma defesa de critérios qualitativos, que jamais são contemplados de modo substancial nas avaliações usuais. Talvez precisemos de menos publicações e mais maturação⁵³.

Na verdade, a ampliação da produção e da circulação de informações e conhecimento nos diversos domínios de especialidade atua de modo a impedir mapeamentos mais detidos do material circulante, o que dizer de sua ponderação cuidadosa. Também por essa razão – por conta da impossibilidade de ponderação qualitativa de produção e circulação gigantescas e em expansão –, somente o transcurso do tempo pode solucionar o critério de fecundidade da pesquisa realizada e do conhecimento transmitido. Dada a impossibilidade de julgamento sincrônico, é preciso aceitar o julgamento diacrônico. Somente o tempo e o desenvolvimento da especialidade podem conduzir ao julgamento do que se fez. A avaliação em tempo real é apenas mais uma miragem causada pela aceleração do tempo que caracteriza o nosso tempo⁵⁴. Também aqui, a coruja só alça voo ao entardecer.

Nós, das humanidades, aprendemos a reconhecer que a incerteza é uma dimensão estrutural do mundo em que vivemos e que ela é gerada pela própria sociedade. Mais ainda, o próprio sistema da ciência produz incerteza. A ciência é a sua mentora por excelência, pois sua dinâmica implica e objetiva produção de incerteza (Luhmann, 1992, p. 654). E o ímpeto gerencial de eliminar a incerteza, nós sabemos, significa somente a criação de novas incertezas (Luhmann, 2002, p. 71; 1997, p. 830; 1992, p. 103). Incerteza, entretanto, relaciona-se sobretudo com o presente; docência e pesquisa, sobretudo, com o futuro. Erradicar a incerteza não parece garantir, no fim das contas, nada de seguro para o futuro.

Referências bibliográficas

- ADOLF, Marian & STEHR, Nico. (2014), *Knowledge*. Londres, Routledge.
- ADORNO, Theodor W. (1958), “Der Essay als Form”. In: _____. *Noten zur Literatur*. Frankfurt, Suhrkamp, pp. 9-49.
- ALBRECHT, Clemens. (2001), “Universität als repräsentative Kultur”. In: STÖLTING, Erhard & SCHIMANK, Uwe (orgs.). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden, Westdeutscher.
- ALISSON, Elton. (2015), “Universidades privadas expandem atuação em países da América Latina”. *Agência Fapesp*, 23 abr. Disponível em agencia.fapesp.br/universidades_privadas_expandem_atuacao_em_paises_da_america_latina/21037, consultado em 3/5/2015.

53. “A velocidade com a qual o conhecimento é produzido, em particular com o uso de tecnologias de informação variadas, cresceu dramaticamente nas últimas décadas. Por exemplo, a literatura em química cresce em mais de um milhão de artigos a cada dois anos. De modo similar, historiadores produziram mais obras desde 1980 do que em toda a história da profissão de historiador” (Ward, 2012, p. 124).

54. Ver nota 3.

- ARMITAGE, David; BHABHA, Homi; DENCH, Emma *et al.* (2013), "The teaching of the arts and humanities at Harvard College: mapping the future". Cambridge, MA, Harvard University, 31 maio. Disponível em artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/mapping_the_future_31_may_2013.pdf, consultado em 5/5/2015.
- BARTELT, Dawid D. (org.). (2013), *A "nova classe média" no Brasil como conceito e projeto político*. Rio de Janeiro, Fundação H. Böll.
- BAUMAN, Zygmunt. (2007), *Consuming life*. Cambridge, Polity.
- BECK, Ulrich. (1986), *Risikogesellschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- BELL, Daniel. (1996), "Afterword: 1996". In: _____. *The cultural contradictions of capitalism*. Nova York, Basic.
- BELL, Daniel. ([1970] 1972), "The cultural contradictions of capitalism" . *Journal of Aesthetic Education*, 6 (1/2): 11-38.
- BELL, Daniel. (1973), *The coming of the post-industrial society*. Nova York, Basic.
- _____. (1976), *The cultural contradictions of capitalism*. Nova York, Basic.
- BERDAHL, Robert. (1990), "Academic freedom, autonomy and accountability in British universities". *Studies in Higher Education*, 15 (2): 169-181.
- BERTRAMS, Kenneth. (2007), "From managerial to entrepreneurial: universities and the appropriation of corporate-based paradigms: an historical perspective from Europe and the United States". In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna & TORKA, Mark (orgs.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld, transcript, pp. 179-200.
- BOLLENBECK, Georg. (1994), *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster*. Frankfurt, Insel.
- BOSCH, Aida. (2010), *Konsum und Exklusion*. Bielefeld, transcript.
- BRUMIK, Micha. (2014), "Von Berlim über Freiburg nach Bologna: der Kampf um die autonomie der Universität". In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christoph & KEINER, Edwin (orgs.). *Die Idee der Universität: revisited*. Wiesbaden, Springer, pp. 63-78.
- BRUNNER, Otto *et al.* (orgs.). (1972), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Stuttgart, Klett-Cotta, vol. 1.
- CARDOSO, Irene. (1982), *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo, Cortez.
- CASSIN, Barbara (org.). (2004), *Vocabulaire européen des philosophies: dictionnaire des intraduisibles*. Paris, Le Robert/Seuil.
- CLARKE, John *et al.* (2007), *Creating citizen-consumers: changing publics and changing public services*. Londres, Sage.
- COLLINI, Stefan. (2012), *What are universities for?* Londres, Penguin.
- _____. (2013), "Sold out". *London Review of Books*, 35 (20): 3-12.
- COLLINS, Randall. (1998), *The sociology of philosophies*. Cambridge, Harvard University Press.

- DERRIDA, Jacques. (2001), "The future of the profession or the university without condition (thanks to the 'Humanities', what could take place tomorrow)". In: COHEN, Tom (org.). *Jacques Derrida and the humanities: a critical reader*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 24-57.
- EKSTRÖM, Karin M. & GLANS, Kay (orgs.). (2011), *Beyond the consumption bubble*. Nova York, Routledge.
- FRANK, David J. & GABLER, Jay. (2006), *Reconstructing the university: worldwide shifts in academia in the 20th century*. Stanford, Stanford University Press.
- FRANK, David J. & MEYER, John W. (2007), "University expansion and the knowledge society". *Theory and Society*, 36 (4): 287-311.
- _____. (2007), "Worldwide expansion and change in the university". In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna & TORCA, Mark (orgs.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld, transcript, pp. 19-44.
- GADAMER, Hans-Georg. (1968), *Wahrheit und Methode*. 2. ed. Tübingen, Mohr.
- GIBBONS, Michael et al. (1994), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Sage.
- GOODWIN, Neva R. et al. (1997), *The consumer society*. Washington, Island.
- GROSSARTH, Jan. (2014), "Müssen bald alle Menschen studieren?". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26 fev.
- GUMBRECHT, Hans U. (2001), "Riskantes Denken. Intellektuellen als Katalisatoren von Komplexität". *Neue Zürcher Zeitung*, 13 jan.
- _____. (2015a), "Wo die besten Unis sind: und warum". *Die Weltwoche*, 10, jan.
- _____. (2015b) "Eine Universität der Zukunft: ohne Geisteswissenschaften? – Ein Gespräch mit Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht". Disponível em www.zak.kit.edu/1167.php, consultado em 15/4/2015.
- HABERMAS, Jürgen. (1963), "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung". In: FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (org.). *Universität und Universalität*. Berlim, W. de Gruyter.
- _____. (2003), *Zeitdianoson*. Frankfurt, Suhrkamp.
- HAMMERSTEIN, N. (1989) "Universität" [verbete]. In: RITTER, J. et al. (orgs.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel, Schwabe, vol. 11.
- HOHENDAHL, Peter U. (2011), "Humboldt revisited: liberal education, university reform, and the opposition to the neoliberal university". *New German Critique*, 113: 159-196.
- HORKHEIMER, Max. (1985), "Begriff der Bildung". In: _____. *Gesammelte Schriften*. Org. Alfred Schmidt Frankfurt, Fischer, pp. 409-419.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. (1809), "Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens". *Apud* N. Hammerstein, verbete "Universität". In: RITTER, J. et al. (orgs.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel, Schwabe, 1971-2007, vol. 11, col. 216.

- INAF. (s.d), *Indicador de Alfabetismo Funcional. Inaf Brasil 2011*. São Paulo, Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro/Ibope Inteligência.
- KANT, Immanuel. (1798), *Der Streit der Fakultäten*. Disponível em gutenberg.spiegel.de/buch/3509/1.
- KEHM, Barbara M. (2001), "Universitätskrisen im Spiegel von Hochschuleromanen". In: STÖLTING, Erhard & SCHIMANK, Uwe (orgs.). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden, Westdeutscher, pp. 44-63.
- KIESERLING, André. (2001), "Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren". In: STÖLTING, Erhard & SCHIMANK, Uwe (orgs.). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden, Westdeutscher, pp. 81-117
- KIMBALL, Bruce. (1995), *Orators and philosophers: a history of the idea of liberal education*. Nova York, College Entrance Examination Board.
- KNORR-CETINA, Karin. (1999), *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge, Harvard University Press.
- LEONHARDT, David. (2015), "College for the masses". *The New York Times*, 24 abr. Disponível em www.nytimes.com/2015/04/26/upshot/college-for-the-masses.html?_r=0, consultado em 26/4/2015.
- LÖWITZ, Karl. (1999), *Vom Hegel zu Nietzsche*. Hamburgo, Meiner.
- LUHMANN, Niklas. (1994), "Zwischen Gesellschaft und Organisation: zur Situation der Universitäten". In: _____. *Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. 2. ed. Opladen, Westdeutscher, pp. 202-211.
- _____. (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- _____. (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- _____. (1992), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- _____. (1991), *Soziologie des Risikos*. Berlin, W. de Gruyter.
- MANCEBO, D.; VALE, A. A. do & MARTINS, T. B. (2015), "Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010". *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60): 31-50.
- MANNHEIM, Karl. (1929), *Ideologie und Utopie*. Bonn, F. Cohen.
- MARSHALL, T. H. (1950), "Citizenship and social class". In: _____. *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-85.
- MARTINS, Hermínio. (2012), *Experimentum humanum*. Belo Horizonte, Fino Traço.
- MASSCHLEIN, Jan & SIMONS, Maarten. (2014), "The university in the ears of its students". In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christoph & KEINER, Edwin (orgs.). *Die Idee der Universität: revisited*. Wiesbaden, Springer, pp. 173-192.
- MEYER, John W. (2006), "Foreword". In: FRANK, David J. & GABLER, Jay. *Reconstructing the university: worldwide shifts in academia in the 20th century*. Stanford, Stanford University Press.

- MORATÓ, Arturo R. (2012), "The culture society: a heuristic for analyzing cultural change in the global age". In: SALES, A. (org.). *Sociology today: social transformations in a globalizing world*. Londres, Sage.
- MUSSELIN, Christine. (2007), "Are universities specific organisations?". In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna & TORCA, Mark (orgs.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld, transcript, pp. 63-84.
- NEEDHAM, Catherine. (2003), *Citizen-consumers: new labor's marketplace democracy*. Londres, Catalyst.
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter & GIBBONS, Michael. (2001), *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge, Polity.
- NOWOTNY, Helga et al. (2005), *The public nature of science under assault*. Berlim, Springer.
- NUSSBAUM, Martha C. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Harvard University Press
- PANOFSKY, Erwin. (1954), "Three decades of art history in the United States: impressions of a transplanted European". *College Art Journal*, 14 (1): 7-27.
- _____. (1940), "The history of art as a humanistic discipline". In: GREENE, T. (org.). *The meaning of the humanities*. Princeton, Princeton University Press, pp. 89-118.
- PARKIN, Frank. (1987), *The mind and the body shop*. Nova York, Atheneum.
- PARSONS, Talcott & PLATT, Gerald M. (1973), *The American university*. Cambridge, Harvard University Press.
- POCHMANN, Marcio. (2014), *O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social*. São Paulo, Boitempo.
- POWER, Michael. (1997), *The audit society: rituals of verification*. Oxford, Oxford University Press.
- RANSOME, Paul. (2005), *Work, consumption & culture: affluence and social change in the twenty-first century*. Londres, Sage.
- READINGS, Bill. (1999), *The university in ruins*. Cambridge, Harvard University Press.
- RICKEN, Norbert. (2007), "The deliberate university: remarks on the 'idea of the university' from a perspective of knowledge". *Studies in Philosophy and Education*, 26 (5): 481-498.
- _____. (2014), "Die wissenschaftliche Universität: eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität". In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christoph & KEINER, Edwin (orgs.). *Die Idee der Universität: revisited*. Wiesbaden, Springer, pp. 11- 30.
- RINGER, Fritz K. (1987), *Die Gelehrte: der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*. Munique, DTV.
- ROSA, Hartmut. (2005), *Beschleunigung: die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt, Suhrkamp.
- RÜEGG, Walter (org.). (2004-2011), *A history of university in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press, vols. 3-4.

- SCHIMANK, Uwe & WINNES, Markus. (2001), "Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedene europäischen Hochschulsystemen". In: STÖLTING, Erhard & SCHIMANK, Uwe (orgs.). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden, Westdeutscher, pp. 295-325.
- SCHLUCHTER, Wolfgang. (1991a), *Religion und Lebensführung*. Frankfurt, Suhrkamp, vol. 1.
- _____. (1991b), *Religion und Lebensführung*. Frankfurt, Suhrkamp, vol. 2.
- SCHOFER, Evan & MEYER, John W. (2005), "The worldwide expansion of higher education in the twentieth century". *American Sociological Review*, 70 (6): 898-920.
- _____. (2007), "The university in Europe and the world: twentieth century expansion". In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna & TORKA, Mark (orgs.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld, transcript, pp. 45-62.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. (1999), "A experiência universitária entre dois liberalismos". *Tempo Social*, 11 (1): 1-47.
- SIMMEL, Georg. (1907), *Philosophie des Geldes*. 2. ed. Berlim, Dincker & Humblot.
- _____. (1984), *Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft)*. 4. ed. Berlim/ Nova York, W. de Gruyter.
- SLAUGHTER, Sheila & LESLIE, Larry L. (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.
- SLAUGHTER, Sheila & RHOADES, Gary. (2004), *Academic capitalism and the new economy: markets, State, and higher education*. Baltimore, MD/Londres, Johns Hopkins University Press.
- SMITH, Barry (org.). (2002), *Liberal education in a knowledge society*. Chicago, Open Court.
- SOPER, Kate & TRENTMANN, Frank. (2008), *Citizenship and consumption*. Houndmills, Palgrave.
- STICHWEH, Rudolf. (2001), "Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft". In: STÖLTING, Erhard & SCHIMANK, Uwe (orgs.). *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden, Westdeutscher.
- STICHWEH, Rudolf. (1994), *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt, Suhrkamp.
- TAUBES, Jacob. (1963), "Die Intellektuellen und die Universität". In: FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (org.). *Universität und Universalität*. Berlim, W. de Gruyter.
- TENORTH, Heinz-Elmar. (2014), "Bildung und Wissenschaft?: Brauchen wir noch die Universität". In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christoph & KEINER, Edwin (orgs.). *Die Idee der Universität: revisited*. Wiesbaden, Springer, pp. 44-62.
- TENORTH, Heinz-Elmar (org.). (2012), *Geschichte der Universität Unter den Linden*. Berlim, Akademie, vols. 1-4.

- THOMAS, Keith. (2011), "Universities under attack". *London Review of Books*, 33 (24): 9-10.
- VEBLEN, Thorstein. (1918), *The higher learning in America*. Nova York, Huebsch.
- WAZIBORT, Leopoldo. ([2003] 2009), "Memorial apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para concurso de provimento de cargo de professor titular no Departamento de Sociologia, na área de sociologia da cultura". Disponível em ffch.usp.br/sites/ffch.usp.br/files/Leopoldo_Waizbort.pdf, consultado em 25/5/2015 [originalmente apresentado à FFLCH-USP para concurso de livre-docência no Departamento de Sociologia].
- WARD, Steven C. (2012), *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. Nova York, Routledge.
- WEBER, Max. (1980), *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. ed. rev. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- _____. (1988a), "Der Sozialismus" [1918]. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- _____. (1988b), "Wissenschaft als Beruf" [1917]. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- _____. (1988c), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), vol. 1.
- WEBER, Samuel. (2001), "The future of humanities: experimenting". In: _____. *Institution and interpretation*. Stanford, Stanford University Press, pp. 236-252.
- WISSEMA, J. G. (2009), *Towards the third generation university: managing the university in transition*. Cheltenham, Edward Elgar.
- WORLD BANK. (1994), "Higher education: the lessons of experience". Disponível em siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf, consultado em 25/5/2015.
- _____. (2002), "Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education". Disponível em siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf, consultado em 25/5/2015.

Resumo

Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior

O artigo procura discutir os sentidos da formação, da especialização e da diplomação em diversos momentos da universidade/instituição de ensino superior no Ocidente. Oferece um enquadramento teórico para acompanhar e interpretar as transformações históricas que atingem as ideias de formação e universidade. Articula a situação atual da universidade/instituição de ensino superior com as assim chamadas "sociedade do conhecimento" e "sociedade do consumo", a fim de evidenciar o nexo que se estabelece entre diplomação em massa e consumo. Por fim, glosa alguns problemas que atingem as instituições de ensino

* Este texto foi parcialmente concebido e escrito em 2003 e incluído no memorial apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) para concurso de livre-docência no Departamento de Sociologia, posteriormente incorporado no memorial apresentado à mesma instituição por ocasião do concurso para professor titular, em 2009. Foi apresentado em algumas ocasiões, como o I Workshop da Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), organizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, em 15 de setembro de 2008, e também na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 7 de outubro de 2012, assim como em aulas, discussões e seminários no âmbito do meu departamento e da USP. Hesitei em publicar o texto, e na verdade em concluí-lo, ao longo dos anos, em virtude da ampla literatura sobre o assunto e da impossibilidade de estudo continuado e satisfatório do problema. Instigado por alguns colegas, apresento agora o texto, embora inacabado, cortado e vergando sob o peso de muita literatura relevante que não pôde ser lida e meditada. A reflexão sobre o assunto iniciou-se no momento de meu ingresso na USP como professor, em 1997, e a partir daí no grupo de leituras e discussões sobre a universidade que coordenei, entre o fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com minha colega Sylvia G. Garcia e alunos/as do curso de ciências sociais da USP. Os trabalhos de Irene Cardoso e Franklin L. e Silva foram, tanto na ocasião como agora, estímulo e orientação segura. Agradeço a leitura e os comentários de Juliana Perez, Gabriel Cohn, Laurindo Minhoto e Carlos Eduardo Vieira. A responsabilidade pelo texto, como de praxe, é do autor.

superior no mundo contemporâneo e no Brasil em particular.

Palavras-chave: Formação; Diplomação; Especialização; Universidade; Mercado; Instituição de Ensino Superior.

Abstract

Liberal education, specialization, certification: from the university to the higher education institution

The article seeks to discuss the meanings of liberal education, specialization and certification at several stages of Western University/Higher Education Institution. It offers a theoretical framing to follow and interpret historical changes reaching the concepts of Liberal Education (Bildung) and University. It links the present condition of University/Higher Education Institution to the so-called “knowledge society” and “consumer society”, so as to disclose the relation that has been established between mass certification and mass consumption. Finally it comments on some of the problems affecting Higher Education Institutions in the contemporary world and particularly in Brazil.

Keywords: Liberal Education; Certification; Specialization; University; Market; Higher Education Institution.

Texto enviado em 24/3/2015 e
aprovado em 24/6/2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-2070201523>.

Leopoldo Waizbort é professor de sociologia da Universidade de São Paulo (USP), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: waizbort@usp.br.