

Acílio da Silva Estanqueiro Rocha A FILOSOFIA E A UNIVERSIDADE

1. «*A Filosofia e a Universidade*» é precisamente o título dum texto que Gustavo de Fraga escreveu, nos idos de Julho de 1957, em Bona, então bolseiro do Instituto de Alta Cultura, a que se seguiu *Ainda a Filosofia e a Universidade* (1958); se o primeiro versa mais sobre questões propedêuticas ao estudo da filosofia, ou de aspectos científicos do Curso, tipificando a sua relevância na universidade, o segundo tipifica referências organizacionais e de planificação lectiva, tendo em conta a reforma que entretanto ocorrera nas faculdades de letras. Vinte anos depois, em vários capítulos de *Fidelidade e Alienação*, é a própria universidade – sua natureza e modelos –, que é objecto de dilucidação, a que voltará oito anos depois, com «Filosofia e Vida», tema que retoma noutros escritos, bem como nos inolvidáveis encontros em sua casa, ao longo de uma ceia que se prolongava por várias horas – autênticos «simpósios», segundo a etimologia do grego – índices de verdadeira hospitalidade filosófica, com sabor gastronómico, com que sempre presenteava os colegas convidados da Universidade dos Açores.

No primeiro texto mencionado, alude ao tema – então muito debatido – «de “filosofia em Portugal” e de “filosofia portuguesa” como expressões distintas, cada qual mais adequada, segundo os autores, para significar a habitação da filosofia em terras nossas ou adjectivar a filosofia na qualidade de nacionalizada» (Fraga, 1957: 5), sobre a qual reflecte nas suas várias incidências. Salientando que a universidade «é o lugar donde se espera o impulso decisivo para os estudos filosóficos» (*ib.*: 11), após enfatizar «a necessidade do conhecimento das línguas ditas mortas e vivas para a criação dum diálogo universal de tipo filosófico e dum público filosófico» (*ib.*: 13), sem pretender que o estudante de filosofia deva «tornar-se um poliglota», afirma, ao concluir:

Organizada no espírito dum universalismo e tolerância que admite a representação das mais diversas tendências e feições, a Universidade, em especial uma secção de filosofia, tem todas as razões reais e aparentes para compreender com benevolência a crítica que ao seu plano de estudos é feita, depois duma *experiência* – essa indiscutível (*ib.*: 15).

Deste modo, universalismo e tolerância devem ser signos não só da Universidade, como do ensino de filosofia. Nesta sequência, o Professor Fraga, ele que foi também artífice de universidade, que foi vice-reitor, afirma noutra lugar: «Não foi nosso propósito aplicar à história da universidade ocidental a categoria “crise”, mas descobri-la, como ponto de partida, na actualidade, para a estudar em círculos cada vez mais largos e nas suas implicações mais fundas» (Fraga, 1977: 13). Aliás, enfatiza que «a palavra *crise* vem do latim *crisis*, que por sua vez, corresponde ao grego *krinein*, que significa julgar»; termo de origem médica, transposto «para o sentido figurado [...] designa em geral uma situação cheia de incerteza, de cuidados, ou de perigo, que oferece a *passagem* próxima e prevista de um estado para outro» (*ib.*: 55). Ainda noutra escrito sustém que «a resposta da escola [universitária] ao mundo exige por isso, hoje e sempre, a consciência da sua especificidade – e, por fim, por isso mesmo, um certo desenvolvimento e aptidão da consciência social» (Fraga, 1996: 92). Já no seu início, nos séculos XII e XIII, as universidades constituíam o cenário de muitas polémicas e debates vigorosos, como transparece das muitas crises e reformas subsequentes (Rocha, 2012a): *crise e crítica* são insitas à própria universidade.

2. Gustavo de Fraga inquire a própria universidade como tal, indo às suas origens, salientando que «já nas escolas gregas, por exemplo na Academia de Platão, houve esboços de uma Universidade em que, inclusivamente, os alunos encontravam alojamento e estudavam a filosofia, a matemática e a física» (Fraga, 1977: 22), relevando também que «a Universidade moderna nasce noutra circunstância, bem como noutra tradição», que «remonta à Idade Média», tendo começado «por ser uma corporação de congregados, mestres e discípulos, *universitas magistrorum et scholarium*» (*ib.*). Quando à sua origem, as universidades são ou *ex consuetudine*, isto é, «formaram-se espontaneamente por um processo de crescimento e de corporalização de uma escola, ou de escolas já existentes», como é o caso de Paris, Bolonha ou Montpellier, ou *ex privilegio*, quando surgem «a partir do nada por uma deliberação superior dos soberanos», como foram as universidades ibéricas, sendo a fundada por D. Dinis, em 1290, não só *ex privilegio* mas *ex novo*, «por não haver escolas a partir de que se formasse». Outra via de formação de universidades, «a segunda na ordem histórica», é *ex secessione*, isto é, «por desmembra-

mento de uma universidade já existente, e por diversos motivos, às vezes por desordens académicas e conflitos entre escolares e burgueses» (*ib.*); assim, Cambridge nasceu de Oxford, Pádua de Bolonha.

Quanto ao estatuto da universidade medieval, para além «da independência jurídica e administrativa que lhe confere a liberdade de escolher os seus mestres», «o governo da corporação pode estar predominantemente na mão dos mestres, como em Paris, ou na dos escolares, como em Bolonha, que forneceu o modelo para a universidade portuguesa». Já quanto à liberdade intelectual dessa universidade, «ela deve entender-se com muitas reservas, porque colocada ao serviço da Igreja Romana numa época de unidade ecuménica vivida, era em extremo sensível à menor suspeição de heresia», como foi o caso do próprio Tomás Aquino, depois «Doutor Angélico», mas «outros, menos afortunados, conheceram o cárcere e a morte» (*ib.*: 23).

Como prossegue o nosso homenageado, «na sua evolução histórica, a Universidade não podia ficar alheia ao movimento geral das ideias e das instituições. Com a centralização do poder real, que os juristas favoreceram, a sua autonomia também foi atingida» (*ib.*). Ora, num encontro que é também filosófico, permita-se-me recordar *O Conflito das Faculdades* de Immanuel Kant (1724-1804), pois é a partir deste escrito, publicado em 1798, que se marca um «antes e um depois» por relação com as instituições universitárias medievais; e, na história genesíaca do texto kantiano, o *conflito* constitui-se como uma permanente tensão entre saber instituído e a investigação filosófica que interroga pelas condições desse mesmo saber. Sendo *O Conflito das Faculdades* antecedido de uma «carta aberta» ao Rei Frederico Guilherme da Prússia, na sequência de uma «ordem de retractação» emanada do soberano, por este ter constatado, «já há longo tempo, com grande desgosto, que fazeis [Kant] um mau uso da vossa filosofia para deformar e profanar as doutrinas capitais [...]» (Kant, 1798: 10), continuando assim: «Esperávamos melhor da Vossa parte; pois Vós mesmo deveis reconhecer de que modo irresponsável agis assim contra o vosso dever, enquanto mestre da juventude, e contra as nossas intenções soberanas, que Vos são muito conhecidas». Em consequência, adverte: «se persistirdes em ser refractário, tereis de esperar infalivelmente medidas desagradáveis» (*ib.*: 10, 11). A questão da *autonomia* universitária assumia já então a maior relevância.

Como esta história do conflito provém da imposição de censura do rei de Prússia a Kant, a obra surge também como uma espécie de

libelo, irónico e crítico. Kant, em vez de suplicar perdão e benevolência, analisa criticamente a estrutura do ensino superior do tempo: «o teólogo bíblico (como membro da Faculdade superior) não extrai as suas doutrinas da razão, mas da *Bíblia*; o jurisconsulto, não no direito natural, mas no *direito consuetudinário*; e o perito em medicina não vai buscar o seu *método terapêutico destinado ao público* à física do corpo humano, mas ao ordenamento médico» (*ib.*: 25). Então, as denominadas Faculdades superiores são faculdades heterónomas, pois regem-se por princípios de outros, isto é, regem-se por necessidades de Estado: os seus ensinamentos não emanam da razão nem têm em vista o desenvolvimento da natureza humana. «Ora ao poder de julgar com autonomia, isto é, livremente (segundo os princípios do pensar em geral), dá-se o nome de razão» (*ib.*: 31). Neste contexto, *O Conflito das Faculdades* vem responder de modo ilustrado à censura régia sobre a actividade docente de Kant, cuja resposta exprime um gesto emancipatório e ilustrado.

3. Voltando ao nosso homenageado, ele afirma que «explicar certas atitudes dos povos segundo as categorias de desafio e resposta, desafio do meio e resposta ao desafio», é princípio que adoptou, como escreveu em *Emigração e Atlantismo* (Fraga, 1994: 157). Neste sentido, mostra como na época das Luzes preponderou um «espírito positivista», invertendo «a ordem tradicional», «colocando num plano secundário as ciências especulativas, como a teologia e a filosofia, mas na Alemanha um certo espírito racionalista foi mais forte» (Fraga, 1977: 25). E, «um passo mais além é dado pela Universidade de Göttingen, na Alemanha, fundada nos começos do século XVIII, que é a primeira a propor a conciliação do ideal da ciência com o da investigação» (*ib.*).

Nesta sequência, Fraga valoriza

a reforma neo-humanista do ensino realizada por Guilherme de Humboldt (1767-1835). Enquanto Alexandre de Humboldt, seu irmão, sábio universalista, é um dos criadores da oceanografia e da climatologia, e inaugura pelas suas viagens a época moderna das expedições científicas, Guilherme de Humboldt é uma grande figura na linguística e nos estudos literários. Foi também político, e como tal e como reitor da Universidade de Berlim teve ocasião de pôr em prática os seus ideais de uma educação liberal e humanística (*ib.*: 28).

Como reacção ao utilitarismo que caracterizou a pedagogia das Luzes, para Humboldt, «a Universidade não tem obrigações sociais ou

profissionais, porque ter de passar à vida prática é uma situação que destrói o ideal da ciência e a liberdade do ensino». E continua: «Mas a ciência não está feita, é um processo, pelo que a Universidade exige investigação, sendo o seu lugar próprio o seminário. Docência e investigação estão inelutavelmente ligadas» (*ib.*: 29).

A correlação entre investigação e docência foi uma das características mais incisivas da Universidade inaugurada por Humboldt: «É uma particularidade dos estabelecimentos científicos superiores, tratar sempre a ciência como um problema que nunca pode ser totalmente resolvido; em consequência, nunca se pode abandonar a investigação, enquanto o liceu apenas se ocupa e ensina conhecimentos previamente estabelecidos». E continua: «O relacionamento entre o professor e os estudantes torna-se completamente diferente do que era. Aquele não está para estes, mas ambos estão aí pela ciência» (Humboldt, 1809: 321-322). Então, o ensino do professor deve ser fruto de sua investigação, para que também o estudante aprenda a investigar como parte decisiva da sua formação (Rocha, 2012b: 13-15), segundo o lema *Bildung durch Wissenschaft* («a formação através da ciência»).

Se é verdade que o projecto de Humboldt foi muito criticado, em especial porque – dizem alguns –, «teoria científica e profissão não podem separar-se numa sociedade industrial», Gustavo de Fraga afirma que «o ideal humboldtiano impediu no seu tempo a fragmentação da universidade alemã em escolas separadas e desconectadas, e continua presente todas as vezes que a Universidade procura repensar-se e reconstituir-se, depois de abalada» (Fraga, 1977: 29). Conforme à sua experiência na Universidade de Colónia, Fraga valoriza os seminários (*ib.*: 30):

A exposição segue um programa prévio, apresentado pelo professor, versando um tema distribuído por um número certo de aulas. Cada um de nós inscreve-se, marcando o dia em que fará a sua exposição, a que se segue um debate extremamente crítico. Tudo o que se diz é estenografado e reduzido a umas folhas de papel dactilografado. A nossa exposição, a crítica, o comentário do professor, tudo isto fica assim reduzido a documento, que é lido, aprovado, ou eventualmente discutido de novo, no início da sessão seguinte. No termo do seminário, há deste modo, um verdadeiro tratado sobre o tema, em que todos têm a sua parte e que pode ser consultado no conjunto por todos os participantes. Alguns destes seminários têm merecido publicação [...].

O seminário envolve, pois, um intenso trabalho conjunto com benefícios conjuntos; se, devidamente organizado, nada tem a ver com a experiência de Pierre Thuillier, quando era assistente da Universidade de Nanterre, em tempos de agitação da universidade francesa, que o nosso Homenageado resume nestes termos (*ib.*: 47):

Os famosos «seminários» são muito frequentemente um convite à tagarelíce. Reúnem-se em volta de uma mesa e fala-se; toda a gente pode fazer a sua perguntazinha, a sua objecçãozinha, o seu comentáriozinho. [...]: talvez seja também uma forma organizada de desperdício intelectual, uma imitação perfeita demais das conversas de salão.

Ora, um seminário, assevera Fraga (*ib.*: 49),

é um trabalho em extremo criador, que supõe uma certa educação para o convívio intelectual e para os valores que revela, que nos ensina a todos, estudantes e professores, uma certa modéstia, muito necessária, e que disciplina os temperamentos irascíveis e agressivos e elimina os vaidosos sem correcção. Todavia, um seminário no sentido mais rigoroso que pode tomar não produz os seus frutos senão depois de um certo amadurecimento do estudante.

Aliás, voltando ao escrito *Ainda a Filosofia e a Universidade*, a propósito da reforma das Faculdades de Letras de então, Fraga compara um semestre de estudos da Universidade de Colónia com o plano curricular saído dessa reforma nacional, constatando que, «enquanto na Universidade alemã tudo era “disciplinas de opção”, na portuguesa tudo se integra obrigatoriamente no curso» (Fraga, 1958: 15). Se a flexibilidade curricular caracteriza a primeira, permitindo adaptabilidade e actualização, na segunda temos planos fixos e impostos.

4. Em 1852, John Henry Newman profere a sua célebre conferência *A Ideia de uma Universidade*, defendendo «o conhecimento como fim em si mesmo» (Newman, 1852: 103), pugnando por uma ideia de universidade que capacite para um «alargamento intelectual» e uma «expansão da mente» (*ib.*: 118), enfim, uma universidade que se ocupe de todo o conhecimento e «ensinando todos os ramos do conhecimento» (*ib.*: 145), com vista à «formação do carácter» (*ib.*: 105), rejeitando portanto uma orientação imediatista e uma formação utilitarista – esta defendida por seguidores de Bentham, fundadores da Universidade de Londres, bem como por alguns escoceses¹.

¹ As universidades da Escócia possuíam estrutura curricular e organizacional, bem

Deste modo, segundo Fraga, «a unidade conferida pela universidade pode tornar-se em centro de excelência, em centro de cultura em que “a inteligência pode com segurança ocupar o seu lugar e especular, certa de encontrar o seu igual na actividade antagónica e o seu juiz no tribunal da verdade”» (Fraga, 1985: 8), repetindo palavras de Newman. Realça ainda que «a corrupção do centralismo levanta suspeitas imprevisíveis, atingindo os exemplos continentais europeus», a que «escaparam as universidades inglesas e de tradição inglesa» (*ib.*: 20).

Já a universidade americana surgiu da «tradição inglesa» e desenvolveu-se «dentro do seu espírito»; mas, por exemplo, «o ideal programático de Harvard é um compromisso com a concepção da *universitas* tradicional, que busca atingir uma concepção coerente do mundo e atribuir um significado de valor ético e metafísico à existência, sem pôr em primeiro plano o interesse profissional», enfatizando que «esse ideal foi enunciado no programa concebido por um grupo interdepartamental de professores», que pôs «em primeiro lugar a preocupação de ensinar a pensar, de comunicar com clareza, de adquirir critérios adequados e de aprender a julgar os valores» (Fraga, 1977: 27), com ênfase na abrangência humanista.

Poderemos afirmar então que, se o modelo inglês, de inspiração newmaniana, punha a ênfase na *educação* liberal e na formação integral do *indivíduo*, no modelo alemão a força motriz da formação vinha da actividade científica; se naquele, as universidades eram um espaço de transmissão de conhecimento, neste exigia-se a formação através da criação de saber. Já o modelo francês, de inspiração napoleónica, estava mais ligado ao paradigma de *educação profissional*, caracterizado pela sua subordinação estatal, e por uma forte separação entre as instituições de ensino e investigação (Rocha, 2012b: 16).

5. Gustavo de Fraga indagou também sobre as concepções de universidade que vários filósofos perfilharam, mormente as que influíram em diferentes modelos. Assim, Max Scheler (1874-1928), após a Primeira Guerra Mundial, em *Universidade e Universidade Popular*, «defende uma universidade popular de acordo com as novas tendências da República de Weimar», pois «ela transformou-se num somatório de escolas especiais como metodologias muito diferentes de Oxford e Cambridge. Em finais do século XVIII, Adam Smith, no livro *V d'A Riqueza das Nações*, apontou algumas dessas diferenças, mostrando o grau de decadência em que tinham caído as universidades inglesas.

lizadas, em que trabalham investigadores sem contacto com a profissão e com o mundo» (Fraga, 1977: 31-32). Não sendo possível «reconstruir a velha universidade como *Universitas*, só é possível distribuir a tarefa que lhe estava atribuída por vários institutos superiores de cultura. Na perspectiva do programa de Scheler, a Universidade transformar-se-ia num instituto com o fim de transmitir educação profissional e especializada, ao lado de que funcionariam outros institutos de investigação», insistindo que «deveriam fundar-se na Alemanha institutos do tipo do «Collège de France», em que investigadores eminentes procurariam manter actualizado o saber; deveria criar-se uma universidade popular, independente da velha universidade» (*ib.*: 32).

Logo depois da guerra, em 1946, Karl Jaspers (1883-1969) publica *A Ideia de Universidade*, em que esta é considerada «a mais elevada forma da consciência da época»; ao contrário de Scheler, Jaspers «entende que profissão, formação, investigação, constituem uma unidade que não se deve romper (...); na sequência de von Humboldt, vincula investigação e docência: o melhor investigador é simultaneamente o único bom docente» (*ib.*: 36). E porquê? «Porque mesmo que pouco hábil na transmissão, portanto, do ponto de vista didáctico, nos põe em contacto com o próprio processo do conhecimento e, por meios deste, com o espírito das ciências e não apenas com resultados mortos», citando o filósofo alemão: «Só ele é ciência viva e é em contacto com ele que a ciência pode ser contemplada na sua origem. Ele desperta nos alunos impulsos análogos» (*ib.*: 36-37). A universidade, se quer ser *universitas*, tem de ligar conhecimento e investigação.

Passando também por Heidegger (1889-1976), para quem «a crise que a universidade atravessa não é absolutamente nova», pois a crise é permanente, prestando ainda atenção à posição defendida por Marcuse (1898-1979), que se doutorou sob a orientação de Heidegger, que insere a crítica da Universidade na crise social que a envolve, enfatizando a reflexão de Jaspers, que, ao invés de Heidegger, aponta para a superação da crise e «confessa a sua esperança no futuro da ideia de *universitas*», salientando o contributo de Ortega y Gasset (1883-1955), para quem, em *Missão da Universidade*, «cultura sem profissão é bizantinismo e profissão sem cultura barbárie», Gustavo de Fraga adverte que importa «repensar a crise da Universidade e a crise do nosso tempo como época de mudança» (*ib.*: 44). Novamente, *crise* e *crítica* surgem imbricados na tarefa da uni-

versidade, o que nos faz recordar um texto essencial de Hanna Arendt: o educador toma diante do educando «a responsabilidade do mundo» (Arendt, 1957: 199-200).

Não se olvide, porém, num mundo em que a própria globalização tende a acentuar as desigualdades e injustiças, um factor essencial do ensino superior, primordial da universidade pública, tem sido e é ser instrumento de *igualdade de oportunidades*, e não uma mera emanção elitista de preservação da desigualdade; quer dizer, ser baluarte de valores humanistas e não capitular na lógica tecnocrática da competição que muitos desejariam selvagem. Julgo que Gustavo de Fraga concordaria com a concepção de Paul Ricoeur (1913-2005), em *Fazer a Universidade* (Ricoeur, 1964), para quem a sua dupla tarefa (ensino de massas e investigação) cruza e reúne parcialmente a tripla função da Universidade: orientar e seleccionar; formação de massas, mas também preparação de quadros superiores; tempo de passagem limitado, mas também tempo contínuo de formação permanente.

O movimento crescente de especialização é inevitável e fecundo para a investigação. A tarefa da universidade é também a de inventar estruturas de diálogo destinadas a percorrer o movimento centrípeto, movimento inverso ao da fragmentação dos saberes e à sua autonomia centrífuga. O universitário não é um «particularista», não é apenas esse «bárbaro da especialização» (Ortega y Gasset, 1930: 71), que sabe tudo de uma coisa mínima, mas ignorante quando dela se aparta. As tarefas da Universidade estão assim marcadas por signos opostos que importa harmonizar.

6. A Universidade não esgotou, com o fluir dos tempos, o seu sentido e as suas possibilidades, estando sempre a ponto de as reinventar de acordo com as mudanças que se vão registando nas sociedades. Se lhe compete ser um lugar de interpretação do mundo e de nós próprios, um lugar onde se aprende a *saber* e a *pensar*; e se, nos tempos actuais, pode e deve contrariar a corrente individualista que percorre a sociedade, e antepor à vertigem das imagens e ao imediatismo de receita a dimensão do *tempo* e a sobredeterminação da *linguagem*, nesse intuito, compete-lhe também exercer alguma resistência criadora e não recuar sobre o lugar necessário da escrita, do tempo, do esforço, da palavra e do silêncio – tal como na música, que se esvairia se só houvesse sons (melódicos ou

harmónicos) sem a reiteração das pausas. Se a União Europeia claudicar nalguma partida económica – como parece ocorrer hoje –, isso acarretará crise social e muito sofrimento; se, e só como recurso imagético, quiséssemos pensar a Europa sem universidades, ela perderia uma parte substancial da sua identidade, da sua história, dos seus valores (Rocha, 2003). Concordo com Jacques Derrida (1930-2004), ao defender que «a universidade moderna *deveria ser sem condição*», referindo-se àquela cujo modelo europeu, após uma história rica e complexa, se tornou prevacente; ademais, ela «exige e deveria em princípio ver reconhecida, além daquilo que designamos por liberdade académica, uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, mesmo, mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que exigem uma pesquisa, um saber e um pensamento de *verdade*». E remata: «A universidade *faz profissão da verdade*. Ela declara, promete, um compromisso sem limite para com a verdade» (Derrida, 2001: 11-12) – conforme afirma n' *A Universidade sem Condição*. Esta, uma das súmulas mais concisas e esclarecedoras da autonomia universitária.

7. Como é sabido, o burocratismo é índice de inflexibilidade, propaga e firma o controlo, aguça a desconfiança e obstaculiza a autêntica participação; como o termo indica, *participação* significa tomar parte activa na co-gestão das coisas da universidade; e participação é a via mais segura para a autonomia: «A autonomia é hoje uma palavra mágica que veicula a vontade de ver aplicar a todas as instituições o método de reconstrução de baixo em alto; mas será necessário dar um conteúdo próprio a todos os degraus hierárquicos da autonomia» (Ricoeur, 1968: 393). Ora, verifica-se que uma burocracia invasiva se apoderou do ensino superior: a universidade burocratiza-se até mais não poder, sufocando energias indispensáveis para empenhamento na docência e criatividade na investigação. Desde uma mescla de novos jargões e tantos protocolos pedagógicos, tudo querendo transpor para números, a burocracia capturou o tempo académico. E a dimensão do *tempo* é essencial para pensar, reflectir, debater, aferir. Porventura, o Professor Fraga concordaria comigo, pois escreve: «Mas não devemos adiantar-nos exageradamente, nós que ainda, por outro lado, nos sentimos obrigados à crítica da crise e à essência da crise, embora estejamos já suficientemente familiarizados com a ideia da crise» (Fraga, 1977: 100).

Ora, a burocracia raramente está ao serviço da autonomia, quase sempre tem sido instrumento de heteronomia (Rocha, 2012b: 32). O investigador Cees Hamelink, professor emérito da Universidade de Amesterdão, afirmou, há quinze dias, na minha Universidade, que muitas universidades se transformaram em «estruturas burocratas, aborrecidas e cheias de protocolo»; isto não será provavelmente o caso desta Universidade dos Açores, bafejada por ventos de autonomia, que eu também desejaria para a Região do Minho, ou de Douro Minho. Mas essa situação «cria desconfiança e um clima insustentável» nas universidades. As pessoas precisam, segundo o reputado académico holandês, de liberdade para «avaliar, julgar e decidir» (Hamelink, 2016, 13); por isso defendeu maior «confiança e cooperação», servindo-se da elucidativa «metáfora do jazz», que, com uma estrutura mínima, origina a máxima liberdade de criatividade e de improviso.

Em suma: na superação das crises, ínsitas à universidade, como dizia Heidegger, é essencial esta tríade comportamental – reflexão, debate, empenhamento –, que pode condensar-se na dualidade de sabor ricoeuriano – *convicção* e *crítica*. Gustavo de Fraga disse-o de outro modo: «[...] a Universidade deve sempre estar pronta para fazer a sua crítica. Essa crítica só pode fazer-se a partir de uma consciência esclarecida do lugar do homem no universo e tendo em conta o lugar social da Universidade»; e isto porque «o ideal de *universalidade* continua ligado ao de *Universidade*, como realidade que corresponde a uma vocação do homem. Aí reside talvez a razão mais funda da persistência da *Universidade*» (Fraga, 1977: 125).

Referências bibliográficas

- Arendt, Hannah (1957), «A crise na educação», *Entre o Passado e o Futuro*, trad. port. José M. Silva, Lisboa, Antropos (2006).
- Derrida, Jacques (2001), *L'Université sans Condition*, Paris, Galilée.
- Fraga, Gustavo de (1957), *A Filosofia e a Universidade*, Lisboa, Edição do Autor.
- ____ (1958), *Ainda a Filosofia e a Universidade*, Lisboa, Edições Revista Filosofia.
- ____ (1977), *Fidelidade e Alienação*, Ponta Delgada, Instituto Universitário dos Açores.
- ____ (1985), «Filosofia e Vida», *Arquipélago*, 7 (2), Julho-Dezembro, pp. 7-29.

- _____. (1994), *Emigração e Atlantismo*, Instituto Cultural de Ponta Delgada, 1994, pp. 149-180.
- _____. (1996), «Do diálogo filosófico e das respostas da filosofia», *Arquipélago*, nº 5, pp. 85-101.
- Hamelink, Cees (2016), Sobre a Universidade [Notícia da conferência], *Diário do Minho*, 8 de Novembro 2016, p. 3.
- Humboldt, Wilhelm von (1809), «Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieures à Berlin», in *Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université* (Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel), Paris, Payot (1979).
- Kant, Immanuel (1798), *O Conflito das Faculdades* (1798), trad. port. A. Morão, Lisboa, Edições 70 (1993).
- Newman, John Henry (1852), *The Idea of a University*, Oxford, Oxford University Press (1973).
- Ortega y Gasset, José (1930), *Mision de la Universidad y otros ensayos sobre Educacion y Pedagogia*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial (1997).
- Ricoeur, Paul (1964), «Faire l'Université» (1964), *Lectures 1: autour du politique*, Paris, Seuil (1991), pp. 398-379.
- _____. (1968), «Réforme et révolution dans l'Université», *Lectures 1: autour du politique*, Paris, Seuil (1991), pp. 380-397.
- Rocha, Acílio da Silva Estanqueiro (2003), «A Universidade: memória e devir» [Editorial], *Boletim*, Universidade do Minho, nº 108, 24 Janeiro 2003.
- _____. (2012a), «A universidade, aquém e além das crises», in Marcelino Agís Villaverde, et al., *A Universidade: raízes históricas e desafios de futuro*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 211-222.
- _____. (2012b), «A universidade, entre autonomia e heteronomia», *Scientia Juridica*, 61 (328), pp. 7-37.