



Leopoldo Waizbort

Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário*

palavras-chave: formação, deformação, memorial, narrativa, história da arte, crítica de arte.

keywords:
formation, deformation, memorial, narrative, art history, art criticism.

Qual o sentido em se falar de formação, hoje? E como construir a forma de um memorial acadêmico? Esses são os eixos que pautam uma arguição de concurso, cujo texto vai aqui reproduzido.

What is the point in talking about education today? And how to build the form of an “academic memorial”? These are the axes that guide an argument of official examination, wich this text reproduces.

Artigo recebido em
9 de dezembro de 2010
e aprovado em 16 de
maio de 2011

* Arguição apresentada em banca de concurso para Professor Titular na disciplina “História da Arte”, em 8 de abril de 2011, na Escola de Comunicações e Artes da USP; os demais arguidores foram os professores: Ana Lúcia Duarte Lanna, Gilberto dos Santos Prado, Luís Fernando Franklin de Matos e Tadeu Chiarelli, este último na presidência dos trabalhos da banca. [Nota do editor].

Gostaria de iniciar agradecendo à Congregação desta Escola pela indicação de meu nome para participar deste concurso, e à Prof^a. Sônia Salzstein, pelo convite, que muito me honra.

Não sou da opinião que, em um concurso como este, deva-se arguir a candidata, ao menos tal como costumamos entender esse procedimento. A Prof^a. Sônia já foi arguida suficientemente ao longo de sua carreira, e não há nada de substancial que mais uma arguição possa vir a acrescentar – quem chega a postular o cargo de Professor titular já se submeteu a muitas provas acadêmicas e intelectuais. Ademais, o conjunto das atividades da Prof^a. Sônia, como pesquisadora, como professora, como intelectual envolvida na prática da crítica de arte e da curadoria de exposições, como autora, como organizadora de eventos acadêmicos etc., já está largamente comprovado, e, para quem tiver qualquer dúvida, basta consultar os amplos materiais disponibilizados como documentação comprobatória a este concurso.

Nesse sentido, o que eu gostaria de fazer é buscar um diálogo com algo do material, muito rico, apresentado em seu Memorial, marcando pontos de vista por vezes distintos e procurando escavar algumas camadas do texto.

Sônia, já desde um bom tempo acompanho seu trabalho, à distância, através de seus textos.

É uma grande satisfação poder, hoje, estar aqui e estabelecer esse diálogo com você.

Selecionei inicialmente uns 5 ou 6 pontos para discussão, mas o tempo que temos disponível não permitiria abordá-los todos.

I.

Por isso, vou me concentrar, e escolhi o que imaginei não se superpor aos temas dos meus colegas de mesa, nem invadir uma área de especialidade que não é a minha.

Seu memorial é em parte impregnado por uma forte confiança na ideia de formação, que transparece em variados momentos, como, por exemplo, quando você relata sua atuação como professora de “jovens artistas e críticos” (p. 27¹), que poderiam operar uma “renovação no campo” (p. 28) – campo este marcado, em poucas palavras, por uma homogeneização e uma carência crítica. Depois, sobretudo no depoimento ao Conselho de seu Departamento – em suas palavras, “excerto de um depoimento pessoal” – e, como verdadeira ideia diretriz, em seu texto para o Fórum de debates sobre a graduação, a noção de formação emerge como uma ideia norteadora.

Embora esses textos sejam partes relativamente curtas do memorial como um todo, entendo que eles são muito reveladores e oferecem uma boa possibilidade de diálogo.

1. As páginas referem-se a S. Salzstein, Memorial.

Além do mais, eles têm a vantagem de conduzir o foco da problematização para o domínio das atividades docentes, cada vez mais relegadas em face ao gerenciamento universitário da produtividade, que coloniza cada vez mais o lugar social da universidade e, assim, ela própria.

Muitas vezes 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 é, no mais das vezes, mobilizada no registro do senso comum, que se pretende também bom senso. Isso é funcional e conveniente, pois faculta não discutir uma questão histórica e potencialmente suscetível a interpretações divergentes, aberta a tomadas de partidos e posições. Utilizada no registro de repouso, a ideia de “formação” serve de escudo a posições até mesmo opostas e tende a se firmar como uma trincheira naturalizada.

Isso contribui para ocultar o seu caráter histórico e o quanto a noção de formação é, ou foi, até o momento de sua neutralização, um móvel de disputa, ou, formulando de outro modo, um problema social.

A ideia de formação, tal como a costumamos utilizar, é produto do século XIX e está inextricavelmente ligada a um contexto social, histórico e cultural particular, que modela o conceito desde dentro e que determina os seus modos de realização no domínio da prática. Seu principal baluarte e contraface 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).

A ideia de personalidade supunha uma formação, assim como a formação depende da personalidade. Personalidade supunha formação porque ela é precisamente o resultado de um processo formativo, no qual o indivíduo, ao longo do tempo, adquire um patrimônio interior mais diferenciado, mais amplo e mais profundo. Por outro lado, a formação depende da personalidade porque ela mobiliza aquela diferenciação, amplitude e profundidade em uma espécie de conversação coletiva, por meio da qual a personalidade formada forma o humano em vias de se tornar uma personalidade. Poderíamos dizer que a formação depende da personalidade como seu elemento de reprodução social. Uma modalidade muito importante daquela conversação foi a escola e a universidade, e as formas e os círculos de sociabilidade daí advindos, seus mecanismos de reprodução por excelência.

A universidade moderna, definida pelo modelo humboldtiano, implantado em Berlim, no ano 1810, foi pensada dentro desse mesmo molde, como uma resposta ou solução histórica a essa articulação. Ela almejava uma totalização verdadeira. À universidade, em sua conjugação sintética de ensino e pesquisa, caberia desenvolver a personalidade e avançar a cultura por meio da formação. Nesse sentido, a universidade foi a institucionalização de um

ideal de formação. E é por esta razão que a faculdade de filosofia – e o que seriam, hoje, para nós, as humanidades – ocupava o lugar central e arquimediano no modelo humboldtiano, enlaçando a sua história da arte e a minha sociologia: porque seria ela a instância capacitada para articular as forças envolvidas, estendendo seus tentáculos aos outros campos do saber, mais remotamente comprometidos com o patrimônio interior. Dentre outras coisas, ela deveria ser uma espécie de guardiã, sempre alerta, para que o cultivo não se deteriorasse em saber eminentemente ou mesmo puramente técnico.

Esse modelo foi pensado e implementado no século XIX e marcou de modo profundo a universidade moderna. Em suas linhas mais gerais, embora dobrando-se a contextos variados, ele vingou por grande parte do mundo ocidental. Unidade de docência e pesquisa, assim como independência face ao mercado e à política foram duas outras realizações e faces desse modelo – que deixo hoje de lado, por uma questão de tempo.

Podemos ainda acreditar que ele vigore? E, não mais vigorando, podemos ainda mobilizar ou requisitar a ideia de formação? Não seria, antes, o caso de reconhecer a obsolescência da ideia de formação? Não estaríamos deixando de reconhecer que a nossa universidade, hoje – se é que ainda podemos usar o termo “universidade” para designar esse objeto –, somente pode deformar?

Já há muitos anos, em 1917, Max Weber pronunciou uma famosa conferência sobre as condições da ciência e do cientista em sua época. Ele falava do âmago do sistema alemão, a concretização mais acabada do modelo humboldtiano, um século depois de Humboldt e Hegel, e já há um século de nós. Peço licença para citá-lo:

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 [universitário, LW], 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 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 tra-

2. WEBER, Max. *Gesamtausgabe*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1992, Abt. I, Bd. 17, p. 74-75.

balho (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 fictício².

Há 100 anos, Max Weber estava glosando o impasse histórico a que havia chegado a concepção de formação sob a qual havia se formado, assim como o modelo humboldtiano de universidade. O cultivo da personalidade e a formação da individualidade 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. Ou, em outras palavras, as lógicas internas das atividades universitárias, ou ao menos de algumas delas, colocaram em cheque 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. Uma transformação, seja num, seja noutro, significa, inexoravelmente, uma transformação na universidade e nas formas como ela se relaciona com seu ambiente.

O equivalente, ou sucedâneo, da formação surge, em seu diagnóstico, como o especialista; a missão da universidade já não é mais formar o indivíduo, mas, sim, produzir o especialista. Este é um profissional. O profissional tem seu lugar em uma sociedade altamente diferenciada, na qual divergentes ordens de sentido e de conduta convivem em disputa entre si. A passagem de uma sociedade estratificada para uma sociedade diferenciada funcionalmente exigiu, dentre outras coisas, a especialização.

Nesse processo, o objetivo da universidade deixa de ser a formação – o que, a bem dizer, seria uma extemporaneidade, dado que a formação é uma noção fundamentada em condições históricas e sociais muito particulares, que não se deixariam transpor incólumes –, para ser a produção do especialista; o que, lido sob o pano de fundo da formação, é a deformação.

Por que deformação? Formação estava inescrutável e indissoluvelmente ligada à personalidade individual, ao cultivo, à diferenciação, ao enriquecimento e ao engrandecimento da interioridade. Era um processo cujo espaço de referência era a interioridade, somente a partir desta se externalizando. A profissionalização pressupõe e opera um percurso radicalmente diverso. 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, mais afinado com ele. Sua forma histórica é o especialista.

Este não é mais sujeito daquele processo de formação, mas de um outro, que bem pode ser definido como de deformação: digamos, a obtenção de um cabedal de conhecimentos orientados para uma fratura daquele exterior diferenciado, conhecimentos estes que se põem independentemente de qualquer pretensão unificadora e de síntese. Ninguém mais acreditaria naquela totalização de Humboldt.

Deformação significa: abdicar do modelo – ademais, historicamente obsoleto – da formação e assumir o modelo – ademais, historicamente prepotente – da profissionalização. É a isto 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, sim, com a diplomação em massa e suas pretensas consequências na democratização da sociedade (mas este é um outro tema).

Como quer que seja, não me parece possível recorrer à formação – como se os desdobramentos históricos, sociais, econômicos e culturais de 200 anos não tivessem alterado por completo o mundo e, dentro dele, o lugar social do conhecimento, a universidade. Para não falar das formas de individualidade e individualização.

Em seu memorial, Sônia, você deposita muitas esperanças e muita confiança na ideia de formação e no seu nexos com a universidade – que você reconhece “debilitada e recalcitrante quanto à sua função social” (p. 33). Pergunto-me se podemos pensar assim.

II.

Um segundo nexos de questões que selecionei para nossa conversação diz respeito aos procedimentos retóricos e narrativos do memorial, ou melhor, a um deles, em meu juízo, sob certos aspectos, decisivo. Ele se sobressai na leitura do texto como uma força sempre presente, que emerge em momentos estratégicos, para abrir espaço para uma fundamentação de sua linha de argumentação; e, como se trata de uma narrativa autobiográfica, para a construção coerente de uma história de si. Refiro-me a uma construção retórica que transparece, por exemplo, quando você fala, em mais de uma passagem, das “técnicas do nicho acadêmico” (p. 7) e das “disciplinas tradicionais” (p. 8; 9; 21). Creio que, com isso, você opera na constituição de uma espécie de adversário, em face ao qual a sua narrativa se desenvolve, ou, melhor: que lhe possibilita armar uma narrativa de si no memorial.

Gostaria, então, de indagar acerca desse “outro”, que é construído como uma espécie de negativo em face ao qual um positivo pode aparecer, como se você não pudesse caracterizar a sua atuação, o seu modo de pensar

e tudo mais, a não ser por meio desse outro. Seu procedimento por vezes parece chegar quase a uma “demonização” da disciplina “história da arte” – a qual, diga-se de passagem, nomeia e define o cargo que você postula – e a uma elevação da “crítica”, que dela se distingue, como se a crítica também não pudesse ser tão enrijecida como a disciplina acadêmica – que, aliás, em mais de um momento, mostrou ser bastante maleável. Lembro apenas a figura de Aby Warburg, que você mesma cita e reconhece como vivaz. Por outro lado, não são poucos os momentos em que a crítica se mostra enrijecida: por exemplo, na incompreensão e intolerância diante do diferente ou do novo. A disciplina é, em vários momentos e contextos, viva, adaptando-se ao seu objeto, é sensível a novos problemas e novas formas de abordá-los, a novos objetos etc. E, ousaria dizer, desde os seus inícios, nas diversas nações européias. Ademais, para o bem e para o mal, depois dos diversos surtos inter, trans, pluri, pós-disciplinares e tudo mais, a disciplina “história da arte” incorpora e dialoga, e de modos variados, em direções variadas, e em intensidades variadas, os ganhos e as perdas, as conquistas e as confusões de outras disciplinas ou de seus equivalentes pós-surtos.

Por outro lado, a crítica da disciplina acadêmica “história da arte” articula-se com os temas da “falta de uma *scholarship*” e do “autodidatismo” (p. 8), que caracterizariam a sua atuação, Sônia. Como aquela é vista como enrijecida etc., você com isso constrói uma posição mais confortável para si mesma. Mas essa polarização não é tão simples assim, e tanto o enrijecimento como a capacidade de se adaptar aos problemas e objetos pode estar em qualquer um dos lados. Se você as separa desse modo, acaba operando o enrijecimento que se trata de combater; ou abolindo uma relação na qual uma dimensão poderia fertilizar a outra, e vice-versa.

Aliás, a leitura de seu Memorial não deixa dúvidas de que se trata efetivamente de uma fertilização mútua, ao menos no seu caso. Portanto, me pergunto se não há aqui um desencontro entre a forma da construção narrativa e seu objeto.

São esses os dois pontos para os quais gostaria de chamar a sua atenção; pontos que, dentre outros, a leitura de seu Memorial me suscitou. Para encerrar a minha intervenção nesta tarde, gostaria de me congratular com você e de parabenizá-la pelo seu trabalho e atuação nesta Universidade, Universidade que muito se honra e engrandece com a sua postulação à posição de Professora Titular.

Muito obrigado.

Leopoldo Waizbort possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1987), onde realizou o mestrado (1992), o doutorado (1996), e a livre-docência (2003). Desde 2010, é professor titular da Universidade de São Paulo. É o autor de *As aventuras de Georg Simmel* (Ed. 34, 2000, 2006) e *A passagem do três ao um. Crítica literária - sociologia - filologia* (Cosac Naify, 2007), e pesquisador do CNPq.