

## **A universidade e os intelectuais em dias de desencanto**

**Carlota Boto<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Este artigo visa discorrer sobre o lugar social das universidades, bem como sobre o papel dos intelectuais, tomando por base a revisão de bibliografia a propósito do tema. Nesse sentido, buscou-se metodologicamente averiguar diferentes perspectivas sobre o ofício universitário, com o fito de compreender aspectos importantes do objeto de estudo. Inicialmente, recorre-se à trajetória das universidades medievais, para nelas indagar qual era o conceito de professor universitário presente na época. Em seguida, o texto se debruçará sobre o papel dos intelectuais em nossos dias, sempre premido entre as tarefas da docência e da pesquisa.

Palavras-chave: Intelectuais, Professores universitários, Docência, Pesquisa, Universidades.

### **The university and intellectuals in days of disillusion**

### **Abstract**

This article aims to reflect on the social place of universities, as well as the role of intellectuals, based on the review of bibliography on the subject. In this sense, it was methodologically sought to investigate different perspectives on the university duty, in order to understand important aspects of the purpose of this study. Initially, the path of medieval universities was used to find out what the concept of university professor was at that time. Then, the text will focus on the role of intellectuals today, always pressed between the tasks of teaching and research.

Keywords: Intellectuals, University professors, Teaching, Research, Universities.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Email: [reisboto@usp.br](mailto:reisboto@usp.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>

## La universidad y los intelectuales en días de desencanto

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el lugar social de las universidades, así como el papel de los intelectuales, a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema. En este sentido, se realizó una búsqueda metodológica para conocer diferentes perspectivas sobre la profesión universitaria, con el fin de comprender aspectos importantes del objeto de estudio. Inicialmente, se utiliza la trayectoria de las universidades medievales, para en ellas preguntar cuál era el concepto de profesor universitario presente en la época. A continuación, el texto se centrará en el papel de los intelectuales en los días actuales, siempre presionados entre las tareas de docencia e investigación..

Palabras clave: Intelectuales, Profesores universitarios, Enseñanza, Investigación, Universidades.

## Introdução

*A tarefa do intelectual é a de agitar ideias, levantar problemas, elaborar programas ou apenas teorias gerais; a tarefa do político é a de tomar decisões. Toda decisão implica a escolha entre possibilidades diversas e toda escolha é necessariamente uma limitação, e ao mesmo tempo, uma afirmação e uma negação. A tarefa do criador de ideias é a de persuadir ou dissuadir, de encorajar ou desencorajar, de exprimir juízos, de dar conselhos, de fazer propostas, de induzir as pessoas às quais se dirige a adquirirem uma opinião sobre as coisas. (Bobbio, 1997, p. 82-3).*

Este trabalho propõe-se a refletir acerca do lugar social das universidades e do lugar público dos intelectuais, à luz de uma revisão bibliográfica acerca do objeto. Conceitualmente, as universidades nasceram na Idade Média; sendo, portanto, lá que inicia a trajetória desse percurso sinuoso entre a docência e a investigação. Em termos metodológicos, este artigo pretende averiguar distintas perspectivas a propósito do ofício universitário. O texto, portanto, irá se debruçar acerca de diferentes concepções de intelectual e, por decorrência, de diversas maneiras de se compreender o papel do professor universitário.

Abordar o tema dos intelectuais sempre nos remete a pensar na situação das universidades. As universidades nasceram entre o século XII e o XIII como corporações de ofícios. Tratava-se de uma corporação entre mestres e aprendizes, em torno do conhecimento. O conhecimento era a matéria-prima daquela nova instituição que surgira das escolas catedrais e das escolas dos gramáticos das cidades medievais.

Outra característica original das universidades era sua autonomia. Embora tenham nascido no seio do clero, as universidades logo adquiriram uma independência frente a todos os poderes constituídos.

As universidades eram redutos compartilhados, no sentido de que a elas recorriam todas as frações da sociedade. Não eram apenas os nobres que frequentavam os bancos universitários. A temática dos intelectuais sempre interpela os universitários, especialmente porque sua marca estaria dada desde essa origem. Jacques Le Goff chega mesmo a dizer que o intelectual da Idade Média nasce com as cidades. O intelectual seria, portanto, o homem da cidade que teria profissionalmente por ofício as atividades de ensinar ou de escrever – ou, “mais precisamente, as duas coisas ao mesmo tempo” (Le Goff, 1973, p. 14).

Não por acaso foi também nas cidades medievais, entre os séculos XII e XIII, que se constituíram as primeiras universidades. Nelas havia um espírito secular, a despeito de muitos de seus integrantes não serem propriamente laicos. A figura do intelectual moderno – continua Le Goff – é expressa por Pedro Abelardo. Abelardo dizia para Heloísa que eram filisteus aqueles que entesouravam a ciência para consumo próprio, sem dela tirar qualquer proveito e sem partilhá-la com os outros.

Homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão que tem de assumir. Reconhece a ligação necessária entre ciência e ensino. Já não pensa que a ciência deve ser entesourada, antes está persuadido de que deve ser posta em circulação. As escolas são oficinas donde se exportam ideias como mercadorias. No trabalho urbano o professor aproxima, num mesmo movimento produtor, o artesão e o mercador. (Le Goff, 1973, p. 69).

## **As universidades medievais e o nascimento do intelectual**

Diz Le Goff (1973, p. 73) que “o século XIII é o século das universidades porque é o século das corporações. Em cada cidade onde existe um ofício que agrupe um número suficiente de membros, estes organizam-se para a defesa dos seus interesses, a instauração de um monopólio em seu proveito”. As corporações universitárias organizaram-se lentamente a partir de incidentes, postos em várias ocasiões.

Em Paris, a autonomia foi conquistada em virtude de confronto direto entre estudantes e a política real. Os estudantes são assassinados pela polícia e a universidade entra em greve, reconhecendo-se com isso sua independência, sua autonomia. Em Bolonha e em Oxford, o conflito se deu entre universitários e burgueses. Mas, sob

todos os aspectos, pode-se dizer que, nas cidades em que havia universidade, ela constituía uma força que incomodava as demais instituições.

É na luta, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes laicos, que elas conseguem conquistar sua autonomia" (Le Goff, 1973, p. 74). A cidade de Paris, por exemplo, acabou dividida, no final do século XIII, em três partes: a dos mercadores e artesãos; a dos homens nobres e dos reis; e a dos estudantes e colégios, "a que chamam a Universidade" (Le Goff, 1973, p. 81). Para compor a ideia de intelectual, o mundo medieval estabeleceu ritos, que são expressos pelas etapas da cerimônia de investidura, que conferia o grau de licenciado e posteriormente de doutor ao sujeito:

O candidato era apresentado pelo consiliarius da sua nação ao reitor, ao qual ele jurava cumprir as condições exigidas pelos estatutos e não tentar corromper os examinadores. Na semana que precedia o exame, um dos mestres apresentava-o ao arcediogo, responsabilizando-se pela sua capacidade de enfrentar a prova. Na manhã em que esta se realizava, depois de ouvida a missa do Espírito Santo, o candidato comparecia diante do colégio dos doutores, um dos quais lhe dava dois trechos para comentar. Aquele retirava-se para preparar a exposição que faria à tarde num lugar público (normalmente a catedral), diante de um júri de doutores, em presença do arcediogo, que não podia intervir. Depois do comentário exigido, respondia às perguntas dos doutores, que se retiravam em seguida e votavam. A decisão era tomada por maioria, o arcediogo proclamava o resultado. Aprovado no exame, o candidato tornava-se licenciado, mas não tomava o título de doutor e não podia na prática ensinar magistralmente senão após o exame público. Conduzido com pompa à catedral, o licenciado fazia nesse dia um discurso e lia uma tese sobre um assunto de Direito que defendia em seguida contra os estudantes que o atacavam, representando assim pela primeira vez o papel do mestre numa disputa universitária. O arcediogo concedia-lhe, então, solenemente, a licença para ensinar e remetiam-lhe as insígnias da sua função: uma cadeira, um livro aberto, um anel de ouro, e gorro ou boina. (Le Goff, 1973, p. 87).

Observa Verger (1999, p. 81) que as universidades são, dentre as instituições educativas medievais, aquelas que deixaram os acervos mais ricos, além de serem elas reconhecidas como "uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização do Ocidente medieval". Essa originalidade teria a ver com o próprio processo de renovação do saber que estava em curso na época.

Diferentemente de Le Goff, entretanto, Verger não pensa que o surgimento das primeiras universidades tenha ocorrido como um fenômeno espontâneo, como uma criação autônoma de mestres e estudantes; por mais importantes que esses atores tenham sido. A criação das universidades teria exigido uma vontade política, “que permitiu conseguir vencer as resistências (principalmente aquelas dos poderes locais, do bispo e de seu chanceler em Paris, da cidade em Bolonha) e oferecer à nova instituição sua legitimidade e seu estatuto jurídico” (Verger, 1999, p. 83).

De todo modo, as universidades formavam pessoas aptas a produzir e divulgar novas ideias, com quadros que se sentiam independentes dos poderes eclesiásticos e dos poderes políticos laicos. As universidades formavam as elites eclesiásticas e administrativas dos reinos. Jacques Verger é, entretanto, crítico do modelo acadêmico e pedagógico dessas primeiras universidades pautadas pelo ensino escolástico:

Um estoque de autoridades tornadas quase imutáveis, uma pedagogia essencialmente oral e repetitiva, o uso exclusivo do latim, a duração de estudos excessivamente longos (três ou quatro anos em artes, seis em medicina, oito a doze em direito, até quinze em teologia), o custo cada vez mais elevado dos graus, sobretudo nas faculdades superiores onde um doutorado em direito ou em medicina terminava por custar uma fortuna, o que, sem dúvida, desencorajava os candidatos até mais do que as provas bastantes convencionais; tudo isso constituíam fatores que impulsionavam alguns a abandonar a rota, outros a buscar as possibilidades de dispensa ou de fraude, o que possibilitava chegar mais rapidamente e com menores esforços aos cobiçados diplomas. A desorganização dos cursos, o absenteísmo dos professores, o lento abandono de determinados tipos de exercícios (por exemplo, as disputas) são, sobretudo no século XV, realidades incontestáveis (Verger, 1999, p. 88).

O ensino nas universidades era composto pela aula (*lectio*) e pelo debate (*disputatio*). A aula compreendia a exposição do professor, a qual era, sobretudo, pautada pelo comentário de um texto específico, considerado uma autoridade a ser conhecida pelos estudantes. O debate ou disputa era “a ocasião de pôr em prática os princípios da Dialética, de experimentar a vivacidade de seu espírito e a precisão de seu raciocínio” (Verger, 1990, p. 56). As aulas poderiam ser ministradas pelos próprios professores ou pelos bacharéis: “o professor, após uma aula de introdução, lia o texto a ser explicado, interrompendo-se em alguns trechos para um comentário mais ou menos profundo; os estudantes acompanhavam em seu próprio exemplar do texto e tomavam notas” (Verger, 1990, p. 56-7).

Conforme argumenta Verger, os debates eram o que havia de mais original e de menos dogmático no método escolástico. O mestre apresentava uma questão que seria respondida, comentada ou refutada pelos estudantes, durante o processo do debate. Diz Verger acerca do tema que “no dia seguinte ao do debate, o mestre determinava, isto é, apresentava a síntese da discussão e expunha sua tese pessoal” (Verger, 1990, p. 57). Ainda havia a crença medieval de que “todo saber acessível repousava em um determinado número de textos, de ‘autoridades’ veneráveis, herdados da Antiguidade, e que todo progresso no campo do saber apenas podia derivar de uma exegese mais aprofundada desses mesmos textos” (Charle & Verger, 1996, p. 15-6).

Na Idade Média, então, começa-se a se chamar clérigo não apenas os membros da igreja mas os estudantes e os homens instruídos; esses que Le Goff e Verger vão chamar de intelectuais. Os intelectuais da Idade Média deveriam permanecer celibatários, detendo os privilégios eclesiásticos. Assim compôs-se historicamente a “figura social do intelectual” (Charle & Verger, 1996, p. 31). No final do século XIV, passou a vigorar a ideia de que toda universidade deveria possuir as quatro faculdades tradicionais: Artes, Direito, Teologia e Medicina. De todo modo,

Mesmo que as disciplinas ensinadas nessas universidades pareçam-nos demasiado teóricas, os universitários medievais estavam convencidos de que os estudos não constituíam um fim em si, mas deviam propiciar aos que alcançavam o saber beneficiarem-se pessoalmente dele e colocarem sua competência a serviço de fins socialmente legítimos. Salvo exceções, rejeitavam a ideia de um desfrute egoísta do saber; como um dom de Deus, este deveria servir tanto para a boa organização da sociedade cristã quanto para a formação das almas. (Charle & Verger, 1996, p. 29-30).

Desde o princípio das universidades, vigia a acepção de liberdade escolar (*libertas scholastica*), dada pela existência de privilégios jurídicos para professores e estudantes – conforme se destacou acima. Mas a expressão liberdade escolar implicava também autonomia institucional e algum grau de “liberdade intelectual, liberdade de ensino e, portanto, liberdade de palavra e de pensamento, que é uma das características da universidade medieval” (Riché & Verger, 2013, p. 187). Conforme caracterizam Riché e Verger (2013, p. 189), a universidade era como se fosse dotada de uma personalidade moral, posta pela “comunidade (*universitas*) de mestres e estudantes”.

## A objetividade do trabalho acadêmico

Weber pensa a temática da objetividade no território das ciências sociais, que aqui poderíamos compreender como as ciências humanas. Para Weber, diferentemente das ciências da natureza, a objetividade das ciências humanas não se coloca no ponto de partida, mas no ponto de chegada. Ou seja, são valores, dentre outros aspectos, que nos impulsionam a pesquisar isso ou aquilo. Evidentemente que, ao abordar efetivamente um objeto de estudo, nós procuraremos construir para ele uma resposta que seja objetiva; não confundindo aqui objetividade com neutralidade. Mas investigar um problema e não outro é uma questão que não está na base da razão apenas. Está na base da escolha, portanto, de uma dada valoração social.

Weber dirá inclusive que “o domínio do trabalho científico não tem por base as conexões objetivas entre as coisas, mas as conexões conceituais entre os problemas” (Weber, 2006, p. 37). De certo modo, o pesquisador das ciências humanas, e dentre elas o da educação, é um sujeito circunstanciado em uma dada sociedade, inscrita no tempo e no espaço, que atua como ser de cultura, dotado “da capacidade e da vontade de assumir uma posição consciente diante do mundo e de lhe conferir um sentido” (Weber, 2006, p. 58). A objetividade do conhecimento nas ciências humanas é estruturada mediante o teste empírico de ideias racionais e de valores, a despeito do seguinte fato:

A realidade irracional da vida e seu conteúdo de significações possíveis são inesgotáveis, e a configuração concreta das relações valorativas mantém-se flutuante, submetida às variações do obscuro futuro da cultura humana. A luz emitida por essas ideias de valor supremas ilumina, de cada vez, uma parte finita e continuamente modificada do caótico curso de eventos que flui através do tempo. (Weber, 2006, p. 105).

Quando, em outro trabalho, aborda a questão da universidade, Weber indaga sobre a instituição: “a que ideais o indivíduo deve servir – diante de que deuses deve curvar-se?” (Weber, 1989, p. 70). Como bem demonstra Tragtenberg, em estudo sobre o tema, para Weber, universidades não são escolas atreladas a quaisquer valores morais postos como absolutos. Diz Tragtenberg (1989, p. 14-5) que, para Weber:

Ela [a universidade] deve expor as doutrinas de todo o tipo, examinando seus postulados, deve desenvolver uma compreensão da realidade social e pensá-la com clareza. O professor, ante o politeísmo dos valores, deve explicitar claramente suas crenças na determinação de seu discurso.

A grande questão que se coloca – para Weber – é, como já se assinalou acima, aquela que se pergunta diante de que deuses devem curvar-se os intelectuais. O intelectual, quando professor, não deveria, na perspectiva weberiana, trazer o álibi da autoridade de reformador cultural. A função do professor, de acordo com Weber, é a de dedicar-se à disciplina que ministra e à produção do conhecimento em seu campo de especialidade. Julien Freund (1987, p. 64) observa, a propósito que, se o professor não puder se afastar das paixões políticas, “que tenha, pelo menos a coragem e a probidade de dizer a seus alunos o que, em sua aula, se apoia o puro raciocínio lógico ou na explicação empírica e o que se apoia em suas apreciações pessoais e em suas crenças subjetivas”. Diz Weber que, contudo, os acadêmicos, com muita frequência, costumam “utilizar da inatingibilidade da tribuna da preleção acadêmica para a expressão de sentimentos políticos” (Weber, 1989, p. 70). O único e inestimável dever do professor universitário é o da “integridade intelectual”. Assim pensava Weber. Dever que precisa ser assumido por ele e o qual ele deve oferecer a seus estudantes, “pela vida afora”, o que geraria, por conseguinte, “uma inexorável lucidez a respeito de si mesmos” (Weber, 1989, p. 70). Porém, diz Weber que é muito difícil compreender o ofício da pesquisa científica. A maior parte das pessoas não é capaz de alcançar o significado do que constitui a atividade cotidiana da investigação. De fato, não é muito fácil compreender o que faz efetivamente o professor universitário: quais são suas tarefas, como transformar uma primeira impressão sobre o mundo em hipótese de trabalho de investigação. Trata-se, sim, de uma vocação, no sentido weberiano. E é necessário que mantenhamos o que há de essencial nesse atributo: a curiosidade intelectual e a vontade de interpretar o mundo.

De seu professor na sala de aula, o estudante deveria receber a faculdade de contentar-se com a execução ponderada de uma dada tarefa; de reconhecer os fatos, mesmo os que possam ser socialmente desagradáveis, e de distingui-los de suas próprias avaliações. Deveria aprender, também, a sujeitar-se a sua tarefa e a reprimir o impulso de exibir desnecessariamente suas sensações pessoais ou outros estados emocionais. (Weber, 1989, p. 126).

Weber discorre sobre o impacto da institucionalização do sistema norte-americano de universidade, o qual eliminou a figura da cátedra e instaurou a do departamento, enquanto menor unidade de organização das faculdades. Com esse processo de departamentalização, os professores jovens deveriam conviver como pares com seus colegas mais experientes e mais titulados, sem que fossem colocados sob a tutela desses mais velhos. Weber compreendia que essa norteamericanização das universidades no mundo tenderia a transformá-las em grandes empresas científi-



cas. Isso incluiria o que se poderia caracterizar como a burocratização da ciência (Schluchter, 2008, p. 247).

## **O profissional, o especialista e o intelectual**

Para Weber – diz Schluchter (1985, p.22) – o advento do moderno racionalismo indicou uma significativa mudança de consciência, uma nova mundividência, que se caracterizou pelo desencantamento do mundo. Esse processo de racionalização e de desencantamento impactou sobremaneira os modos pelos quais se constituiu a Modernidade ocidental. De acordo com Whimster (2009, p. 265), temos a seguinte interpretação:

A autoimagem ocidental da modernidade enfatiza sua característica universalista: direito, ciência, política e economia, todos se conformam a critérios que vão além da ciência, política e economia, todos se conformam a critérios que vão além da racionalidade de meios e fins. O direito opera segundo critérios de alto nível, tais como justiça e equidade; a ciência e a educação são vistas a emancipação da humanidade da natureza, bem como autocompreensão; a política é vista como deliberativa, democrática e um processo de reconciliar interesses opostos: a economia, como superação da pobreza e como alocação racional dos recursos. A notoriedade de Weber como teórico da modernidade está em fundir todos esses bens, definidos por um senso de um propósito superior, como comprometidos com um lado negro. A justiça cede lugar à administração da lei e aos imperativos burocráticos; do mesmo modo, a política, que nunca pode escapar do que Weber denomina o pragmatismo do poder – há uma lógica do exercício do poder que desconsidera suas intenções benignas e de inclusão; o conhecimento conduz à desilusão e não à emancipação feliz, e os mecanismos de criação de riqueza impõem uma nova servidão à pessoa humana e à sua expressão autônoma.

Na mesma perspectiva na qual caminhara Weber, Wolff argumenta, destacando que o que caracteriza a atividade intelectual é sobretudo a relação do sujeito com um problema de investigação. A profissão acadêmica, que é aquela que se apresenta como habitante natural da universidade, leva a que o professor seja fundamentalmente aquele que professa. O professor, por ser assim, toma como missão a tarefa de iniciar outras pessoas nas tradições de pesquisa e no domínio do acervo cultural legado pela Humanidade e recortado pelas inúmeras matérias de estudo. Esse acordo mútuo entre mestre e discípulo seria, a um só tempo, intelectual, moral e emocional:

“resumindo, o professor, quando obtém sucesso, ensina valores. Só que ele pode melhor ensiná-los sem nunca mencioná-los!” (Wolff, 1993, p. 137). Acerca da tarefa precípua do intelectual, considera o autor o que segue:

“Precisão, detalhe, sofisticação, uma concentração sobre o particular, são tão valiosos na atividade intelectual quanto amplitude, perspectiva, síntese e sentido do todo. O que importa é que os tópicos deveriam engajar o espírito e a sensibilidade, que o estudante fosse levado aos mais altos padrões do pensamento e que sua atividade estivesse livre das consequências externas de carreira próprias da escola profissional. Somente por meio dessa genuína experimentação, profundamente diferente tanto da superficialidade do diletante quanto do comprometimento do profissional com a carreira, poderá um jovem descobrir quem ele é e o que deseja ser.” (Wolff, 1993, p. 47)

O que caracteriza o professor universitário ou o pesquisador das ciências humanas como intelectual é, entretanto, sua inserção e intervenção no espaço público. Uma das características dos intelectuais, como bem recorda Chauí (2006, p. 20), é a tendência à “transgressão com referência à ordem vigente”. De acordo com Chauí, presenciamos hoje o encolhimento desse espaço público, bem como “o alargamento do espaço privado sob os imperativos da nova forma de acumulação do capital, conhecida como neoliberalismo” (Chauí, 2006, p. 30). Nesse recuo da cidadania, haveria, junto com a transformação do cidadão em consumidor, um efeito de despolitização que substitui, na perspectiva de Chauí, o

(...) intelectual engajado pela figura do especialista competente, cujo suposto saber lhe confere o poder para, em todas as esferas da vida social, dizer aos demais o que devem pensar, sentir, fazer e esperar. A crítica ao existente é silenciada pela proliferação ideológica dos receituários para viver bem. (2006, p.30).

Wolff (2006, p. 47) qualifica o intelectual como “aquele que transforma uma autoridade acadêmica em autoridade política em nome de uma autoridade moral”. Em alguma medida - continua o autor -, na tradição herdada do Ocidente, evocando particularmente a figura de Sócrates, o intelectual costuma ir na direção contrária a dos valores aceitos pela sociedade na qual está inscrito. O intelectual teria por características a fala e a desconfiança frente a muitos dos valores assumidos pela sociedade. E, ecoando Sartre, Wolff (2006, p. 50) também destaca o intelectual é, sobretudo, “aquele que se mete no que não lhe diz respeito”. Nesse sentido, poderíamos dizer que há dois atributos que caracterizam o intelectual: o livre-pensar, a curiosidade intelectual ou o esforço do pensamento e o compromisso com uma

sociedade mais justa. A “atitude crítica” (Wolff, 2006, p. 61) é, portanto, sua marca. Nas palavras de Wolff, temos o seguinte:

Já foi dito o que distingue o intelectual dos cientistas ou dos políticos. Os cientistas, ou os letrados, os doutos ou os experts, se atêm à sua pesquisa ou à sua especialidade, e permanecem em seu domínio de competência: o intelectual, ao contrário, intervém no espaço público e no domínio dos assuntos sociais e políticos. É um passador entre o mundo das ideias e o mundo da Cidade. Mas só pode sê-lo de maneira legítima e eficaz com a condição de intervir, não em nome de seus interesses próprios ou de suas opiniões pessoais, mas em nome de valores absolutos. E eis aí o que o opõe, dessa vez, aos políticos. (2006, p. 51).

Ribeiro (2006, p. 141) observa que cientista etimologicamente significa alguém que sabe, “ao passo que o intelectual é quem vê, entende, se dá conta”. Sendo assim, constata que o que distingue o intelectual do cientista são suas respectivas atitudes. Aí então, o autor propõe também uma definição de intelectual:

Ele é quem lida com a ágora, com dar caráter público àquilo cujo conhecimento estaria, num primeiro momento, fechado no ambiente acadêmico. Assim, nem todo estudioso das ciências humanas e sociais é intelectual, nem todo cientista das exatas e biológicas se coloca fora do mundo da intelectualidade. O que caracteriza o intelectual é fazer uso público do conhecimento. Isso não significa apenas falar em público – ele deve também efetuar todas as mediações que convertem o que inicialmente seria trabalho arcano, acadêmico, fechado sobre si, voltado apenas para o avanço interno do conhecimento, em algo que possa ser apropriado socialmente. (Ribeiro, 2006, p. 141)

Por essa razão – continua o filósofo – “o intelectual é mais quem discute a apropriação, o uso do conhecimento, do que aquele que o difunde. O papel do intelectual consiste em articular valores e conhecimentos, ideias e ideais” (Ribeiro, 2006, p. 142). Por causa disso, o pesquisador ou professor universitário que se recusa a colocar a público suas ideias, que “se recusa a dizer em público o que pensa em privado” (Ribeiro, 2006, p. 142), esse não é um intelectual. É preciso expor em praça pública aquilo que se pensa sobre a sociedade, sobre o país, sobre a política, sobre o mundo.

O que vivemos hoje é, ademais, uma universidade que se encerra em seus próprios muros e que dialoga muito pouco com a sociedade na qual está inserida. A avaliação da produtividade docente, feita tanto no interior das instituições quanto por parte das agências reguladoras e de fomento, não avaliam o impacto da universidade nas políticas públicas e na formação da opinião pública. O que realmente pesa para

aferição de resultados acadêmicos (também não são as aulas!) é a publicação de papers em revistas especializadas e qualificadas a partir de padrões internacionais. Dessa maneira, a publicação de artigos na imprensa ou em revistas de divulgação, bem como a participação em órgãos de comunicação de massas como rádios e televisões, contam muito pouco para a construção de uma exitosa carreira acadêmica.

## Os limites e as possibilidades do ser intelectual

Silva, evocando Sartre, destaca que o que caracteriza cada realidade humana é o fato de ela estar sempre posta em situação. É preciso saber como se reage a essa circunscrição. Para Sartre, comenta Silva:

É o homem que deve dar a si mesmo o valor, o critério e os fins de suas ações; ao mesmo tempo, o projeto de ser que se configura nessa autoconstituição da subjetividade é sempre frustrado, por ser em última análise o desejo de tornar-se em-si-para-si, ou o propósito de atingir a completude do ser através do processo de existir que, no entanto, é uma totalização que nunca se completa. (2006, p.152)

Sartre foi quem disse pela primeira vez que “o intelectual é alguém que se mete no que não é de sua conta e que pretende contestar o conjunto das verdades recebidas, e das condutas que nelas se inspiram, em nome de uma concepção de homem e de sociedade” (Sartre, 1994, p. 15). Para Sartre, foi por adquirir alguma notoriedade na área de sua especialidade (o que também é importante) que o intelectual opta por sair de seu domínio para interpelar a sociedade e os poderes constituídos. Por tal razão, pode-se dizer que não é por razões técnicas que os intelectuais condenam o uso de bombas atômicas ou o porte de armas como política de Estado, mas rejeitam isso “em nome de um sistema de valores eminentemente contestável que toma por norma suprema a vida humana” (Sartre, 1994, p. 16). Sartre constata que o intelectual não tem mandato de ninguém: ele é suspeito para as classes trabalhadoras e é traidor para as classes dominantes. Nas palavras de Sartre, ele recusa sua classe:

(...) sem jamais poder se livrar totalmente dela, até nos partidos populares, ele reencontra, modificadas e aprofundadas, suas contradições; até nesses partidos, se neles entrar, ele se sente ao mesmo tempo solitário e excluído, já que ali continua em conflito latente com o poder político. Inassimilável em todos os lugares. Sua própria classe não o quer, assim como ele não a quer, mas nenhuma outra classe se abre para acolhê-lo. Como falar, a partir daí, de uma função do intelectual? Não é, na verdade, um homem a mais, um produto malsucedido das

classes médias, obrigado por suas imperfeições a viver à margem das classes desfavorecidas, mas sem jamais a elas se juntar? Muitas pessoas, de todas as classes, acreditam hoje em dia que o intelectual se arroga funções que não existem. (Sartre, 1994, p. 51).

Caracterizado por Sartre como “produto de sociedades despedaçadas, o intelectual é sua testemunha porque interiorizou esse despedaçamento” (Sartre, 1994, p.31). Embora, fruto da classe média, ele não seja identificado por nenhuma classe, ele continua a ser defensor das classes populares. Tem a solidão quase como um destino e vive a contradição de seu radicalismo. Diz Sartre que é essa mesma contradição que o leva a ser guardião da democracia; e não apenas da democracia burguesa, que ele também quer preservar quando ameaçada. Mas, mais do que isso, quer prolongar essa democracia, completando-a “com os direitos concretos da democracia socialista, conservando, em toda democracia, a verdade funcional da liberdade” (Sartre, 1994, p. 53).

Edward Said, remontando a essa discussão de Sartre, desloca-a para o enfrentamento dos dilemas da intelectualidade contemporânea. Para o autor, a grande ameaça ao intelectual hoje está posta pelo fenômeno do que ele chama de profissionalismo. O profissional é, sobretudo, um especialista: reconhecido pelas autoridades competentes, que o ensinam a “falar a linguagem correta, a citar as autoridades certas, a sujeitar-se ao território concreto” (Said, 2005, p. 81). Profissionalismo significa

(...) pensar no trabalho intelectual como alguma coisa que você faz para ganhar a vida, entre nove da manhã e cinco da tarde, com um olho no relógio e outro no que é considerado um comportamento apropriado, profissional - não entornar o caldo, não sair dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim, comercializável e, acima de tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e objetivo. (Said, 2005, p. 78).

## **O professor universitário: entre o ensino e a pesquisa**

Kourganoff destaca que a atividade de pesquisar e a vocação da pesquisa, por assim dizer, são diferentes do ato de ensinar e da propensão para o ensino. Sob tal perspectiva, o autor polemicamente recomenda que as universidades dissociassem, em alguma medida, as duas funções, para contar com especialistas em um e em outro campo.

Para o autor, as atitudes características do pesquisador seriam a preocupação com a originalidade e com a novidade, bem como uma tendência a não partilhar os

resultados de seus procedimentos investigativos. Além disso, não haveria interesse, por parte do autêntico pesquisador, pela unidade do conhecimento: “o saber geral interessa muito pouco a ele. Seu único desejo é superar os conhecimentos atuais em um âmbito muito restrito” (Kourganoff, 1990, p. 48).

Sobre a dissimulação do saber, fala-se muito pouco disso no meio científico, porém ela existe: “de fato, em razão da superespecialização, apenas um concorrente pode verdadeiramente compreender aquilo que ele faz. Mas como confiar num concorrente? Não se pode sequer manifestar suas ideias à sua volta, sob pena de permitir que as roubem” (Kourganoff, 1990, p. 49). Isso gera, por conseguinte, a ausência de interesse pelo ensino – pelas explicações de seus próprios resultados de pesquisa, engendrando uma relação possessiva com o conhecimento. Sempre se preconizou que o acadêmico fosse simultaneamente um bom pesquisador e um grande professor. Todavia, como registra Tragtenberg (1989, p. 28-9), Weber já observava que nem sempre isso se dá.

O professor tem tanto mais status quanto mais alunos tiver para ouvi-lo. Porém, as causas de tanta audiência podem ser bem subjetivas: tom de voz do mestre, capacidade de aglutinação de ouvintes, etc. Weber ressalta que não é possível confundir ciência com democracia. A primeira, por sua condição, exige uma aristocracia do espírito, entendido em Weber que as questões científicas devem ser discutidas com conhecimento de causa e tal conhecimento pode não ser extensivo a um grande número de pessoas. É por acaso que o grande erudito seja ao mesmo tempo o grande professor.

O educador, aquele que tem efetivamente a vocação para o ensino, se preocupa com a explicação didática e tem gosto por apreender os assuntos em sua dimensão geral. Por ser assim, o professor estrutura o que se propõe a ensinar em relação aos conhecimentos prévios de seus alunos, de modo a que possa se fazer compreendido. A vocação para o ensino – conforme Kourganoff (1990, p. 53) – abarca o interesse pelas ideias gerais e por um modo de classificar racionalmente as mesmas ideias.

A principal preocupação de um professor autêntico é compreender as descobertas para explicá-las aos alunos. Para o professor atingido pelo ‘vírus pedagógico’, toda proposição obscura é um desafio que o obriga a descobrir um modo de explicação mais claro. Assim, seu comportamento diante de textos difíceis assemelha-se ao do pesquisador diante dos enigmas da natureza. Enquanto o cientista autêntico busca o prazer de descobrir, o professor autêntico busca o prazer de compreender, para ele mesmo e sobretudo para os outros. O bom professor não se limita a transmitir explicações correntes, mas

busca encontrar novas explicações: mais claras, mais elegantes, mais modernas. O que ele procura não são novos resultados, mas novas formas de exposição, ainda mais concentradas, mais sintéticas, mais facilmente assimiláveis que as antigas. (Kourganoff, 1990, p. 52-3).

Kourganoff é, ainda, bastante crítico no tocante ao primado da pesquisa na carreira dos docentes-pesquisadores. Para o autor, a carreira do professor universitário não dependeria diretamente do valor de sua obra, “mas, acima de tudo, do seu prestígio, isto é, do conjunto das opiniões de seus pares sobre os seus trabalhos e sobre a sua pessoa” (Kourganoff, 1990, p. 102). O que estabelece a imagem de um professor universitário é a reputação, expressa como uma média das opiniões sobre o seu valor. A partir da sua reputação é que se dão os contratos de ingresso e os mecanismos de progressão na carreira. Tal reputação se institui como a fonte do prestígio especialmente do pesquisador, prestígio esse construído mediante o impacto de sua obra; mas também mediante sua inserção internacional, sua presença nos seminários e congressos de sua área, e, em especial, mediante a ressonância pública de suas publicações.

O que conta mais, então, é a opinião dessa ‘comunidade invisível’ de especialistas sobre os artigos publicados em revistas especializadas e, secundariamente, sobre as comunicações apresentadas pelo interessado nos diversos colóquios e congressos. Sabe-se que cada vez mais as revistas sérias recorrem aos consultores de confiança, conhecidos por sua competência na especialidade do autor, antes de aceitar um artigo. (...) Desse modo, um docente-pesquisador em busca de prestígio deve empenhar-se em se valorizar usando de todos os meios para atrair sobre ele a atenção internacional de pesquisadores especializados, e não realizando atividades de ensino puramente locais. Daí a tendência, em todas as universidades do mundo, e particularmente nos Estados Unidos, a subestimar as atividades de ensino, mesmo que se trate de atividades tão próximas da pesquisa quanto a orientação de teses. (Kourganoff, 1990, p. 103).

Toda a carreira do professor-pesquisador será, portanto, avaliada em virtude de seu êxito em publicações em revistas acadêmicas reconhecidas pelos pares, especializadas nos diferentes campos do conhecimento, nas quais se registram usualmente os resultados de sua trajetória de pesquisa. Seu percurso como professor pouco interessa para a construção de sua imagem pública. Trata-se de um *publish or perish* (publicar ou perecer). O mérito acadêmico do sujeito será medido não apenas pela qualidade, mas também pela quantidade e pelo impacto público de suas publicações.

Sob tal perspectiva, cria-se um desvio na própria acepção original de universidade, para a qual a interação entre professores e alunos constituía o alicerce do ofício universitário. Em nossa época, “a ideia dominante é a de que o tempo consagrado aos alunos representa um tempo perdido para a formação do prestígio” (Kourganoff, 1990, p. 105). As publicações são tomadas, na proporção inversa, como o critério objetivo para aferir a excelência do pesquisador. Por ser assim, a habilidade e o desvelo didático pouco são considerados nos critérios de avaliação do docente em seus mecanismos de avaliação e de progressão na universidade.

O talento pedagógico, a dedicação, a irradiação espiritual de um professor, qualidades que deixam marcas profundas no espírito e no coração dos estudantes, não contam absolutamente nada nas promoções aos graus superiores da Universidade. Quando se trata do recrutamento de docentes do ensino superior, as aptidões pedagógicas, o sentido do contato humano, a capacidade de comunicar, a arte de síntese didática, não são levados em conta. O valor propriamente ‘docente’, o zelo pedagógico ou a dedicação às tarefas do ensino dos candidatos aos diferentes cargos nunca são discutidos seriamente, quando das deliberações das comissões e dos conselhos que controlam as promoções de uma categoria a outra superior. Assim, paradoxalmente, no ensino superior, o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor. A ausência de exigências quanto à competência pedagógica, por ocasião dos ritos de passagem dos docentes-pesquisadores, é quase absoluta: só uma incapacidade pedagógica muito notória pode impedir um professor universitário que já tenha publicado muito e que goze de uma boa reputação como pesquisador, de se tornar professor no ensino superior. A maior parte dos relatórios sobre os candidatos consagra duas ou três páginas a seus trabalhos de pesquisa. Quanto ao ensino, limita-se a acrescentar ao final: ‘e, além disso, é um excelente docente’. Assim, todas as apreciações sobre as capacidades pedagógicas se limitam a esse clichê. Nunca se comparam os méritos pedagógicos dos candidatos. A escolha entre eles é feita com base apenas nos critérios de pesquisa. Assim, admite-se a priori que todo pesquisador é apto para o ensino. Admite-se implicitamente que todo pesquisador sabe ensinar e se dedicará ao ensino.” (Kourganoff, 1990, p. 107-8)

Tal situação desconfigura o formato original do que seria uma universidade. Conforme já se observou anteriormente, na Idade Média, o ensino era um componente fundamental da própria existência da universidade. Ainda hoje, o que caracteriza uma instituição universitária é, sobretudo, sua pesquisa, mas também, na mesma



proporção, o seu ensino. Contudo, o ensino não é um dos elementos aferidos quando se trata de calcular o valor desta ou daquela instituição universitária.

A atividade de extensão de serviços à comunidade, que – junto com o ensino e com a pesquisa – constitui o terceiro tripé da universidade, tem sido em nossa época subsumida pelo produtivismo. Conforme já se observou, a pressão pela elaboração e publicação de artigos torna-se imperativa, relegando a um segundo plano a qualidade do ensino ministrado e a própria tarefa da extensão. Cabe então indagar as universidades sobre o impacto público de seu compromisso com a sociedade como um todo e especialmente com os setores mais desfavorecidos desse espectro societário. A irradiação e ressonância dos produtos elaborados pela universidade para a elaboração de políticas públicas e para a divulgação do saber produzido têm sido, em nosso tempo, tarefas bastante tímidas frente à obsessão pela elaboração de artigos.

Mesmo assim, as instituições universitárias orgulham-se em declarar a indisociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, alegando que, por definição, todo bom pesquisador deve ser um bom professor – e vice-versa, por princípio, fazendo crer que todos se ocupariam razoavelmente com a divulgação de seus trabalhos de investigação. Kourganoff considera controversa essa tese. E procura responder a cada uma de suas premissas. Alguns dirão, por exemplo, que, ao ensino superior caberia abranger apenas a ciência em processo. A esse argumento, o autor contrapõe a ideia segundo a qual o estudante tem necessidade não exatamente de tomar contato com os modos de fazer das ciências, mas fundamentalmente, de aprender conhecimentos já estabelecidos em um dado campo do conhecimento.

É preciso, para ensinar, expor sistematicamente os resultados obtidos pela investigação científica. É preciso lembrar – diz Kourganoff (1990, p. 171) – que a “capacidade de invenção depende sobretudo do nível de cultura geral de um indivíduo”. Assim, o autor argumenta que é fundamental, inclusive para formar novos pesquisadores, o método pedagógico do que ele chama de redescoberta, “onde uma parcela da ciência adquirida, ainda ignorada pelo estudante, lhe é proposta sob a forma de um problema do qual ele ignora a resposta” (Kourganoff, 1990, p. 171).

A universidade não poderia ser pensada apenas como o território de conhecimentos ultra especializados, embora esses sejam fundamentais para se proceder ao avanço da ciência. É necessário que haja, no interior de cada disciplina, um processo de síntese didática.

Tornaram-se indispensáveis os conhecimentos sistematizados, ordenados, organizados. O especialista deve possuir uma visão suficientemente ampla dos problemas surgidos no interior de uma determinada disciplina. É preciso relacionar as diversas disciplinas entre si. E,

finalmente, é preciso assegurar-se a manutenção da cultura geral em um nível suficientemente elevado. (Kourganoff, 1990, p. 174).

Nesse sentido, caberia à universidade assegurar que ambos os territórios estivessem convivendo harmoniosamente: o da cultura geral e das grandes sínteses didáticas e o da extrema particularização, responsável pelo avanço do conhecimento. Não são necessariamente as mesmas pessoas que asseguram que os dois universos possam existir. Ou seja: nem sempre o melhor pesquisador será o melhor professor. E vice-versa: não seria suficiente congregar nas universidades apenas os sujeitos envolvidos pela tarefa de transposição didática – generalistas e sintetizadores. O ofício da pesquisa é, assim como o ensino, razão de ser da vida universitária. O que ocorre é que nem sempre as duas coisas cabem na mesma pessoa.

É preciso dispor também de professores totalmente dedicados à tarefa de dar aos estudantes iniciantes uma formação básica geral, prévia à iniciação à pesquisa ou à formação de nível mais elevado” (Kourganoff, 1990, p. 220). Os professores, que necessitam ter essa vocação para se fazerem generalistas, precisam combinar o domínio profundo de sua própria disciplina com uma vasta cultura humanista.

Por sua vez, a universidade tem também necessidade desse tipo de profissional, que não está necessariamente interessado em pesquisa, mas que seja um sujeito extremamente voltado para uma ampla cultura geral. A pesquisa, pelo contrário, requer o domínio da ferramenta da especialização:

Os ‘pesquisadores-especializados’ desinteressam-se cada vez mais por tudo aquilo que não esteja diretamente relacionado com seu problema do momento. Em sua imensa maioria, limitam-se atualmente à consideração isolada de uma parcela cada vez menor de uma determinada especialidade, sem se preocuparem com a relação dos seus trabalhos particulares com o conjunto da sua disciplina e particularmente com o sistema geral dos conhecimentos. Isto se aplica sobretudo aos pesquisadores dirigidos, integrados em uma equipe de pesquisa. Este fato pode ser explicado pelo aumento do número de pesquisadores, por sua luta pela prioridade em meio a uma competição cada vez mais acirrada e pela importância dos ‘colégios invisíveis’ de especialistas em escala internacional. (Kourganoff, 1990, p. 223-4).

## Considerações finais

Vivemos hoje no Brasil uma época em que há mais especialistas do que intelectuais. A atual política de pós-graduação e muito particularmente os mecanismos de avaliação dos programas de mestrado e de doutorado têm contribuído para o esgarçamento da figura pública do intelectual. As pessoas não se reconhecem mais por sua intervenção no espaço público. A impressão que dá é a de que os próprios intelectuais em potência recusam o ofício que, em princípio, lhes caracterizaria. Chegamos, no entanto, a um momento político no qual, a meu ver, isso não será mais possível.

A pesquisa e o ensino nas universidades públicas, bem como as demais tarefas que caracterizam a investigação científica são objeto da mais abjeta crítica por parte dos variados órgãos e instrumentos do governo federal. É preciso que nos perguntemos: nossa pesquisa é socialmente relevante? Em segundo lugar: quais as formas de divulgação científica de que nos possamos valer com o fito de que nosso trabalho chegue a mais gente? É preciso que, como intelectuais, nós estejamos imersos em nosso tempo – Sartre diria, em nossa situação –; mas que nós sejamos capazes, por outro lado, de delinear um projeto, um plano de ação que nos permita interpelar, como sujeitos sociais, a nossa realidade política e cultural.

Nesse sentido, dois perigos nos cercam: o primeiro deles é o da divisão: há de se lembrar que o obscurantismo de direita que é hoje internacionalmente vigente na política de diversos países parece coeso. Outro aspecto fundamental é a proposição de reforçarmos as pesquisas coletivas. As investigações coletivas – enquanto tal – tendem a traduzir a relevância acadêmica em significados também sociais. Por esse motivo, é preciso que não estejamos fechados no casulo interior de nossa pesquisa individual.

Finalmente, caberá aos universitários incorporarem novos conteúdos do conhecimento, que passem pelas questões do ambiente, pelas questões dos negros e dos indígenas, pela história dos povos originários do Cone Sul, das trajetórias que se colocaram como enfrentamento da lógica ocidental que vigorou em nosso repertório, sem, entretanto, deixar de tomar como referência aquela mesma lógica, mediante a apropriação e a transmissão de conteúdos clássicos que ainda fazem sentido; e que são vertentes possíveis para a explicação inclusive do mundo contemporâneo. Afinal, como bem pondera Norberto Bobbio:

Se eu tivesse de designar um modelo ideal de conduta, diria que a conduta do intelectual deveria ser caracterizada por uma forte vontade de participar das lutas políticas e sociais do seu tempo que não o deixe alienar-se tanto a ponto de não sentir mais aquilo que Hegel chamava

de 'o elevado rumor da história do mundo', mas, ao mesmo tempo, por aquela distância crítica que o impeça de se identificar completamente com uma parte até ficar ligado por inteiro a uma palavra de ordem. (1997, p. 79-80).

Sendo assim, é preciso que os intelectuais vivenciem na plenitude o seu tempo, busquem interpretar suas facetas e venham inclusive a propor pistas de transformação, em direção a um mundo mais justo, mais igualitário e mais fraterno. Como já registrava Wolff (2006, p. 46), o silêncio dos intelectuais é ensurdecedor. Tal silêncio faz recordar – nas palavras de Benda (1999, p. 68) – “Michelangelo repreendendo Da Vinci por sua indiferença pelas desgraças de Florença e o mestre da Ceia respondendo que de fato, o estudo da beleza monopoliza todo o seu coração”. Por isso, talvez, Fuller (2006, p. 131) destaque a tensa relação entre os intelectuais e os cientistas. Esses usualmente alegam recorrer a fatos para demonstrar a veracidade – em alguma medida, incontestável – de suas ideias e crenças. Por fim, o que está na base dessa possível desavença ou, pelo menos, desencontro entre acadêmicos, cientistas e intelectuais é um determinado modelo – quase um paradigma – de universidade que, nos tempos que correm, está em desuso. Readings (2003, p. 133) explora o “esgotamento da metanarrativa que centra a universidade na produção de um sujeito nacional”. Ao perder a narrativa de seu lugar institucional, a universidade presenciou grandes e significativas alterações em seu próprio ofício: “a universidade já não tem um herói para sua narrativa grandiosa e, como consequência, refugiou-se na ‘profissionalização’. A profissionalização lida com a perda do sujeito que era o referente da experiência educativa”. Por ser assim, frente aos desafios de nossa época, caberá reinventar a vida universitária, em seus ritos, em seus usos e em seus costumes. Para tal reinvenção será necessário, por um lado, conhecer sua história; e, por outro, compreender em quê essa instituição – ocupada historicamente com a produção e partilha do conhecimento – pode contribuir para a confecção de um mundo melhor distribuído e mais solidário. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas contribuam um pouco para fazer, ao menos, pensar no assunto.

## Referências

- Benda, J. (1999). A traição dos intelectuais. In E. Bastos, & W. Rêgo, *Intelectuais e política: a moralidade do compromisso* (p. 65-121). Editora Olho d'Água.
- Bobbio, N. (1997). *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens e cultura na sociedade contemporânea*. UNESP.
- Charle, C., & Verger, J. (1996). *História das universidades*. UNESP.

- Chauí, M. (2006). Intelectual engajado: uma figura em extinção? In A. Novaes (Org.), *O silêncio dos intelectuais* (p. 19-43). Companhia das Letras.
- Freund, J. (1987). *Sociologia de Max Weber* (4ª. ed.). Forense Universitária.
- Fuller, S. (2006). *O intelectual: o poder positivo do pensamento negativo*. Relume Dumará.
- Kourganoff, W. (1990). *A face oculta da universidade*. UNESP.
- Le Goff, J. (1973). *Os intelectuais na Idade Média*. Editorial Estúdios COR.
- Readings, B. (2003). *A universidade em ruínas*. Angelus Novus.
- Ribeiro, R. J. (2006). O cientista e o intelectual. In A. Novaes (Org.), *O silêncio dos intelectuais* (p. 137-149). Companhia das Letras.
- Riché, P., & Verger, J. (2013). *Maîtres et élèves au Moyen Âge*. Librairie Arthème Fayard/Pluriel.
- Said, E. (2005). *Representações do intelectual*. Companhia das Letras.
- Sartre, J.-P. (1994). *Em defesa dos intelectuais*. Ática.
- Schluchter, W. (1985). *The rise of western rationalism: Max Weber's developmental history*. University of California Press.
- Schluchter, W. (2008). *Acción, orden y cultura: estúdios para un programa de investigación en conexión con Max Weber*. Prometeo Libros.
- Silva, F. L. (2006). O imperativo ético de Sartre. In A. Novaes (Org.), *O silêncio dos intelectuais* (p. 151-159). Companhia das Letras.
- Tragtenberg, M. (1989). Introdução ao leitor brasileiro. In M. Weber, *Sobre a universidade* (p. 7-30). Cortez.
- Verger, J. (1990). *As universidades na Idade Média*. UNESP.
- Verger, J. (1999). *Homens e saber na Idade Média*. EDUSC.
- Weber, M. (1989). *Sobre a universidade*. Cortez.
- Weber, M. (2006). A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais. Ática.
- Whimster, Sam (2009). *Weber: introdução*. Artmed.
- Wolff, F. (2006). Dilema dos intelectuais. In A. Novaes (Org.), *O silêncio dos intelectuais* (p. 45-68). Companhia das Letras.
- Wolff, R. P. (1993). *O ideal da universidade*. UNESP.