

A Crise da Universidade: uma nota comparativa sobre gestão e uma observação para o Brasil

Robert Cowen

University of London

Tradução de Roberto Penteadó.

Minha palestra se estenderá sobre três temas. Primeiro, e muito rapidamente, vou procurar descrever o que eu considero a crise óbvia, que é a mesma “crise” amplamente antecipada por políticos perspicazes e tão freqüentemente referida. Em segundo lugar, buscarei defender a idéia de que a situação de muitas universidades da Europa e da Ásia do Leste é muito mais séria: aquilo que chamo de uma *crise real* – um momento de extrema dificuldade e “ponto de refluxo” – é mais sutil e mais corrosiva. Em terceiro lugar, tentarei mostrar que, no momento atual, não há uma saída para esta crise descrita, exceto se não utilizarmos as suas “soluções”.

Em outras palavras, não há uma crise, mas um momento de mudança histórica quando as estruturas culturais de sustentação educacional, forças econômicas e ideologias políticas estão mudando muito rapidamente e construindo algo novo. O novo é – sob certas perspectivas – ruim, mas chamar isto de uma crise é errar o alvo. É bem mais sério do que isso.

A *crise aparente* é uma mistura de quebra-cabeças relacionados com as políticas a adotar, que afetam praticamente todas as universidades. Claro que há trovões em quase todos os lugares sobre as relações deficientes das universidades com a economia. Há tensões sobre a nova política da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação continuada. Mantêm-se as preocupações quanto ao acesso das minorias ao ensino superior. Pergunta-se como a universidade pode contribuir para as novas economias “pós-modernas” – as economias do conhecimento – , que dominarão, talvez, um mundo economicamente globalizado. Estes temas perpassam os discursos dos governos e da OCDE não apenas na Europa, mas também na América do Norte e em países da Oceania, como a Nova Zelândia, e da Ásia Oriental, inclusive o Japão e a Coreia do Sul. Considero que, no nível de políticas, seria tolo ignorar tais preocupações que são, até agora, convencionais. Permitam-me ilustrar essa “crise aparente” de uma forma como vocês estão familiarizados.

O gatilho intelectual para uma sensação de crise é provavelmente interpretações particulares da natureza variável

da economia mundial (Porter, 1990; Reich, 1992), embora existam outros modos para interpretar a modernidade mais recente (Castells, 1996). Havia a convicção de que não só a natureza da economia mundial global mudou, mas também que maiores recompensas econômicas provirão aos países que dominarem a base de conhecimento da produção de riqueza neste século.

Como conseqüência, as formas de conhecimento, objeto de políticas de pesquisa, são as “tecnologias genéricas”, como as energias renováveis, a microeletrônica, os novos materiais e a biotecnologia (Skilbeck, Connell, 1996). Espera-se que todas elas criem novas indústrias – de certo modo como as inovações na aplicação da pesquisa química na Alemanha ao final do século 19 – e a salvaguarda da posição relativa de geração de riqueza referentes aos países já ricos na nova ordem econômica mundial.

As reclamações dos políticos são de que as universidades não estão mudando. Ao contrário, penso que a crise atual é que há abundantes evidências de que elas estão mudando sob, pelo menos, três aspectos: na sua estrutura cultural; na sua relação com o Estado; e na sua gestão. Vou falar um pouco sobre cada um desses temas – e algo mais.

As estruturas culturais das universidades

É possível notar acentuadas continuidades nas estruturas básicas do sistema de ensino superior, criado por Napoleão na França do século 20 e em outros lugares. A mistura influente de uma universidade centralizada e das *grandes écoles* não foi muito alterada até a invenção dos Institutos Universitários de Tecnologia. Depois, demorou até o final dos anos 60 (e novamente ao final dos anos 90) para os franceses efetuarem reformas agressivas nos sistemas de ensino superior e de pesquisa. Mas o ponto-chave de continuidade cultural é talvez que os brilhantes tecnocratas das *grandes écoles* são educados dentro (e não fora) da tradição de cultura geral.

Semelhantemente, na Alemanha e na Inglaterra, os padrões básicos da educação universitária não começaram a ser perturbados até o final do século 19. Havia, naquela época, um novo interesse em criar universidades úteis à indústria, mas (na Inglaterra) as novas universidades sentiam-se desconfortáveis neste contexto industrial e ainda hauriam grande parte da sua cultura acadêmica do “modelo de Oxbridge”. Na Alemanha, além dos rompimentos dramáticos da tradição universitária alemã no meio deste século e da diversificação do sistema de ensino superior do pós-guerra com o *Fachhochschulen*, o ponto-chave é, talvez, que as tradições da Universidade de Humboldt, a liberdade de estudantes e professores e a independência universitária foram reinvocadas rapidamente por Karl Jaspers (1960).

Desta forma, sugiro que, apesar de ajustes às pressões da industrialização, por meio de novos tipos de escola ou por meio de novas formas institucionais de ensino superior, mantiveram-se continuidades notáveis nas estruturas culturais da “universidade” nestes três países. Surpreendentemente, elas permaneceram em grande parte nacionais na sua formação cultural.

Porém, eu também assinalaria que estamos observando agora o colapso de formas culturalmente específicas e obsoletas de currículos escolares, de trajetórias educacionais e das formas mais antigas e tradicionais da “universidade”. É mais difícil a explicação do colapso do que a sua descrição, mas, ilustrativa e sumariamente, os seguintes tipos de mudanças estão acontecendo.

Tem havido um declínio da tradição enciclopedista francesa, marcada pelo alcance restrito das matérias estudadas e examinadas em diferentes tipos de *baccalauréat*, o mesmo ocorrendo com a tradição alemã, se avaliada pelo alcance restrito das matérias examinadas pelo Abitur (Bolle, 1994). Nós presenciamos a destruição da tradição de especialização precoce, associada ao essencialismo, no contexto inglês, pela recente imposição de um currículo quase enciclopedista a ser estudado por todas as crianças durante a maior parte das suas vidas escolares.

Os responsáveis pelas políticas educacionais estão destruindo deliberadamente as carreiras e renegociando, até agora, categorias distintas de educação. Distinções entre frequência legal e compulsória nas escolas para certas idades mínimas estão se tornando difusas pela necessidade de muitas pessoas participarem da educação pós-obrigatória. Noções de formação profissional, historicamente limitadas à educação pós-compulsória, estão estendendo-se para o início dos sistemas escolares. O conceito de uma educação finita, culturalmente marcada pela aquisição de um primeiro grau universitário, está sendo ultrapassado pela idéia da educação permanente na qual a educação contínua e a aquisição incessante de qualificações profissionais são, para o educando, atividade para toda a vida. Dramaticamente, a noção de que há aqueles que estão sendo educados e existem os adultos, perde a validade. Nós todos agora seremos educados continuamente (Raggatt, Edwards, Small, 1996). Nesta perspectiva, a educação infantil e a educação universitária são parte do mesmo *continuum* de política pública: o acesso ao ensino superior não é o único ponto de transição, marcado por um exame aos 17, 18 ou 19 anos, mas uma transição negociável que se estende dos 16 aos 23 ou 24 anos; o limite entre trabalho e escola e trabalho e universidade entrou em colapso, assim como o treinamento profissional se torna integrado à “educação” e os limites entre quem provê “educação” e quem provê “trabalho” se desmoronam, ao mesmo tempo em que emergem novas formas de parceria (Elliott et al., 1996).

No ensino superior avançado, a França reconceituou o sistema em níveis ou estágios mais claros. Já o Reino Unido apagou a sua linha binária, mas continua tendo dificuldades em definir suas estruturas de cursos, especialmente no nível doutoral, e de estabelecer definições de qualidade comparável dentro de um sistema universitário expandido. Porém, os temas de ensino superior não são mais particularmente estruturais: por exemplo, qual é o equilíbrio correto entre instituições de ciclo curto, priorizando treinamentos técnico-vocacionais e universidades de educação de ciclo longo? O tema não é mais se podem ser mantidos altos padrões

em um ponto singular de transição (A-level; Abitur, etc.) da escola secundária para a universidade, mas quão flexíveis podem ser os processos de transição e os pontos de ingresso e reingresso.

As demandas por eficiência e efetividade nas universidades estão marcadas, por exemplo, na França, pelos novos direitos da universidade, como uma instituição local, de assinar contratos com indústrias (Neave, 1996) e, por exemplo, na Inglaterra, por esquemas nacionais para mensurar a produção universitária e a produção do seu pessoal acadêmico. Segundo esta tendência, é interessante o fato de que o direito constitucional como uma fonte de resistência aberta às universidades na Alemanha.

Por que isto aconteceu?

Há certas simplificações. As velhas formas culturais foram atacadas. Por exemplo, o velho currículo e os antigos modelos de universidade (e suas implicações econômicas e políticas) foram desafiados por grandes realinhamentos de identidades e conhecimentos específicos de negros, especialmente nos Estados Unidos, de feministas preocupadas com as sérias desvantagens geradas por suposições e processos educacionais sexistas, de minorias (como os catalães, ou as minorias migrantes, como os turcos ou argelinos na Europa); e as contínuas preocupações sobre a classe como um divisor da “nação”. Tais ataques – com variações nos diferentes países – foram corrosivos quanto aos velhos modelos culturais de educação. Era esse o seu intento e eles foram parcialmente bem-sucedidos.

Há certas simplificações. A base de habilidades das sociedades está mudando. A redefinição da base de habilidades transmitida pelas escolas, composta pela necessidade crescente de classificar educacionalmente toda a coorte de idade, é destrutiva da estrutura cultural, tanto nos conteúdos do currículo como na abordagem pedagógica. A redefinição da universidade como uma fonte crucial de treinamento de habilidades sobre as quais deve, então, ser organizado o conhecimento segundo pacotes de competências e pós-graduação padronizada, é destrutiva de velhas estruturas culturais em alguns países (Cowen, 1997; Kyvik, Tvede, 1998). A mudança na definição da universidade e sua absorção

pelas instituições nacionais de pesquisa e desenvolvimento são erosivas de velhas estruturas culturais; assim como o é a pressão similar sobre as escolas, em alguns países.

Existem certos pontos caracterizados pela clareza. As tecnologias estão afetando os modos e estilos disponíveis de oferta educacional. Já está aumentando o uso de técnicas e tecnologias de ensino a distância em alguns países, com implicações sociais marcantes para todos os países (Goodenow, 1996; Kenway, 1996).

A crise atual tem, no entanto, uma outra dimensão crucial, penso.

As relações com o Estado

Em quase todos os lugares, as universidades estão tendo de lidar com novas medidas para assegurar aos governos e ao público os seus padrões de qualidade. Em quase todos os lugares, as universidades estão sendo expostas a novos sistemas de avaliação, ou a versões totalmente revisadas e atualizadas de sistemas de avaliação mais antigos. Em quase todos os casos, os próprios governos intervieram, tanto para administrar os novos sistemas como para insistir – e verificar – que as universidades criem tais sistemas.

A demanda social pelo ensino superior e sua massificação fizeram com que os sistemas universitários se tornassem muito caros, tanto para os bolsos públicos como privados. Os governos enfrentam os custos do apoio à maior parte do orçamento das universidades; ou os pais enfrentam o desafio de suportar o custo de manter os seus filhos no setor privado de educação, em particular no Japão e na Coreia do Sul. Assim, as universidades, a admissão às universidades e os padrões das universidades se tornaram problemas não apenas nos Estados Unidos da América (EUA), Ásia Oriental ou Inglaterra. Esses assuntos se tornaram temas políticos no Brasil, na Grécia, na Espanha, na Argentina, no México, nos Países Baixos e também na França, Alemanha, Escandinávia e assim por diante. O público, representado

por seus políticos, quer ter certeza do retorno, público e privado, dos investimentos em ensino superior.

Porém, os investimentos em ensino superior não podem ser facilmente interrompidos. As famílias estão conscientes do fato de que melhores oportunidades de vida para os seus filhos são distribuídas pelas universidades ou pelos pontos de ingresso na escolarização em alguns países (como a Coreia do Sul, Taiwan e o Japão).

Os governos sabem que as universidades são instituições centralmente importantes – instituições axiais – para pesquisa e desenvolvimento em sociedades do conhecimento.

Portanto, quase em todos os lugares (a África como um todo é uma exceção) estão sendo feitos esforços:

- para vincular firmemente as universidades à indústria;
- para buscar novas formas de integração entre as universidades e a capacidade produtiva, por exemplo, pela criação de parques da ciência, incluindo, por exemplo, a Malásia e a Coreia do Sul;
- para simplificar e encurtar programas de doutorado e padronizar programas para proporcionar treinamento em técnicas de pesquisa e
- para medir o desempenho das universidades.

A consequência tem sido o crescimento de uma nova indústria internacional: a troca e o controle de idéias, a transformação de idéias em dinheiro – e, por isso, tornar as universidades eficientes. Uma das idéias que estão sendo transferidas consiste das práticas para a avaliação de sistemas educacionais superiores.

Medidas de “qualidade” são abundantes. Por exemplo, entendia-se recentemente na Inglaterra – dentro de um esquema nacional de medida da qualidade das universidades – que um livro era publicado comercialmente, tinha um número ISBN – código específico do International Standard Book Number – e mais de 80 páginas. Esta definição teve consequências práticas. Muitos acadêmicos mudaram sua produção escrita para atender aos novos critérios. O número de livros publicados – como medida da possibilidade de a universidade ser classificada em nível mais alto (por exemplo, cinco estrelas) – aumenta a sua renda.

Apesar das idiotices notáveis de algumas destas práticas, há algo importante no que acontece. Em lugar de recontar incontáveis anedotas sobre o primarismo de certas práticas de avaliação, gostaria de colocar o que penso sobre algumas das suas conseqüências estratégicas – os processos históricos e importantes, se desejarem – da invenção social de sistemas de avaliação para as universidades.

Sugiro que, historicamente, estamos assistindo a:

- uma mudança dos padrões de monitoração
- uma mudança para o “administrativismo” e
- uma alteração no espaço social deixado para a universidade e a simultânea difusão da universidade.

Eu discutiria que estamos vendo todos os três processos, mas sua rapidez e intensidade de desenvolvimento variam segundo o contexto nacional e o padrão do sistema de avaliação adotado.

Monitoração

Todos os acadêmicos estão acostumados, em todos os momentos de sua carreira, à monitoração dos pares. Assim, no ponto de entrada para a profissão acadêmica, são juntados CVs, realizadas entrevistas e são tomadas decisões de pares sobre contratações. O processo é repetido em pontos cruciais em trajetórias de carreiras individuais. Alguns são demitidos (por exemplo, depois de um período probatório como professor assistente) e outros são contratados. A promoção para professor titular pode ser rápida ou lenta, pela realização de feitos claramente padronizados: por exemplo, um livro, ou por medidas mais informais, como a “reputação”. Mas todos estes processos são para indivíduos sob a vigilância dos pares.

Por monitoração, porém, quero dizer um olhar “socialmente organizado”. Este olhar é estatizado, é sistematizado (há regras), focaliza instituições e traz grandes recompensas e punições para a instituição. Também é universal – não há nenhuma

exceção para “instituições de excelência”; e os resultados podem ser tornados públicos. Espera-se que esses resultados afetem deliberadamente a reputação ou possam criá-la, e são projetados para deliberadamente permitir mobilidade institucional e social, como no passado. A competição intra-institucional é uma conseqüência provável, assim como a especialização de funções dentro do próprio sistema de ensino superior.

O “olhar” varia de intensidade e de foco e as suas respectivas variações seguem os principais modelos de monitoração, dos quais, eu sugiro, existem três:

- 1) o modelo de auto-avaliação (por exemplo, elementos no Japão);
- 2) o modelo de credenciamento (por exemplo, elementos nos EUA); e
- 3) o modelo de regra nacional (por exemplo, elementos no Reino Unido).

Quase todos estes modelos fortalecem a administrabilidade, mas o fazem de forma diferente.

Administrativismo

Permitam-me ilustrar o administrativismo fazendo referência a um dos modelos clássicos da universidade: o de Wilhelm von Humboldt.

Nas suas relações com o Estado, a Universidade humboldtiana permanecia independente. Historicamente, na prática, foram-lhes concedidas liberdades fundamentais na Alemanha. Por volta de 1890 (assim como, dramaticamente, nos anos 30), essas liberdades se desmoronaram sob pressões econômicas e políticas. Mas, na visão original, a Universidade humboldtiana era um enclave, com a sua própria missão. O enclave foi criado e inicialmente salvaguardado pelo Estado.

Epistemologicamente, a Universidade deveria procurar *Bildung* e *Wissenschaft* – formas de educação, de compreensão e

ciência baseadas numa interpretação particular do racional. A busca do conhecimento e da verdade estava sujeita aos seus próprios princípios que eram internos às disciplinas acadêmicas. Em Karl Jaspers, atualizando as idéias de Humboldt, a busca da verdade não era bloqueada pelo Estado ou por interferência religiosa: “a universidade controla o Estado idealmente pelo *poder da verdade e não pela força*” (Jaspers, 1960). Enquanto Jaspers reconhece uma relação cooperativa entre a universidade e o Estado, sua visão da intervenção estatal é minimalista, limitada a uma supervisão puramente administrativa e para a garantia do direito da universidade à liberdade acadêmica, sem controle externo por ideologias políticas, filosóficas ou religiosas.

Na visão alemã clássica, as relações profissionais internas na universidade seriam dominadas pelo professor. Tais professores, como chefes de disciplinas, eram largamente independentes: os quase-monarcas só se sujeitavam aos controles e críticas por meio de debates na universidade e ao juízo (internacional) da comunidade acadêmica depois da publicação. Relações professorais com colegas – *Dozents* e com estudantes – eram hierárquicas, similares às do mestre [sic] e do aprendiz. O julgamento pelos pares dominados pelo professor era o critério de qualidade. Procedimentos de avaliação, portanto, eram baseados em princípios claros de exclusão. Os modelos de relações profissionais eram similares aos de uma corporação, e a admissão a essa corporação estava marcada pela Habilitação, que poderia ou não conduzir a uma posição acadêmica.

Assim, o isolamento de Estado e Universidade era deliberadamente marcado por uma ética cuidadosamente estruturada de separação e neutralidade política (de ambos os lados). A ética assumida pela visão epistemológica da universidade era a da pesquisa e da busca da verdade, um compromisso antigo, mas reformulado desde os dias da universidade medieval, sob o impacto dos princípios da racionalidade celebrados pelo Iluminismo. A avaliação ética era semelhante a da aprendizagem na corporação, um dos modelos originais da própria universidade medieval.

Há múltiplas variantes, anteriores e posteriores, do modelo de Humboldt – por exemplo, as idéias de Locke, Arnold e Newman na Inglaterra, ou de Jefferson nos EUA (em seu Plano para a Difusão do Conhecimento no Estado da Virgínia).

Porém, em alguns países, mudou o próprio conceito de universidade. Espera-se que as universidades sejam como negócios e que assim devam ser administradas.

Estas universidades similares a empresas e geridas como negócios competem com outras universidades por prestígio e reputação – mas esse prestígio e reputação estão marcados por instrumentos públicos de mensuração (como o *National Research Assessment*, na Inglaterra). Do ponto de vista do seu entorno, este tipo novo de universidade se localiza num universo financeiro competitivo, o que significa que deve atrair clientes externos (estudantes, dotações de fundações de pesquisa) para garantir sua continuidade e existência.

Desta forma, este tipo novo de universidade requer administrabilidade – deve monitorar seu progresso no “mercado” e ajustar seu comportamento dentro de ciclos de avaliação para manter reputação, posicionamento e recompensas do mercado.

As relações desses novos tipos de universidade com o seu contexto são dominadas, inicialmente, pelo Estado (central ou federal), porque é o Estado que deliberadamente monta as regras do jogo. É o Estado que define os critérios pelos quais o desempenho será julgado (normalmente segundo a retórica de “controle da qualidade”). O Estado faz as regras, e a universidade é o competidor.

O espaço social – o enclave da universidade humboldtiana – é invadido e a distância política e econômica entre a universidade e o Estado se dissipa; mais precisamente, é eliminada pelas leis e agências do Estado para criar uma ética de competição e eficiência.

Epistemologicamente, este novo tipo de universidade tem que oferecer conhecimentos interessantes para o mercado, vendáveis, ou seja, conhecimentos pragmaticamente úteis. Esta universidade se localiza no âmbito de um mercado do conhecimento e tem de responder às demandas de seus usuários e clientes (por exemplo,

os estudantes e as agências de financiamento de pesquisa). A produção de conhecimento pela universidade também deve ser mensurável, caso contrário o desempenho não pode ser julgado. Assim, devem ser tomadas decisões gerenciais sobre o valor diferencial de produtos de conhecimento com base em regras e critérios externamente determinados.

Nesse tipo novo de universidade, as relações profissionais de maior significado no âmbito da universidade são aquelas entre os gerentes e os produtores acadêmicos (o professorado e os pesquisadores contratados), os gerentes e os clientes internos (os estudantes) e os gerentes e clientes externos (por exemplo, agências de financiamento de pesquisa). Este padrão de relações subordina a academia às regras de desempenho esperado. Tipicamente, estas regras são declaradas de modo explícito *como se fosse um contrato*.

Os procedimentos de avaliação são, portanto, colocados no domínio público, que é exercido por um sistema gerencial. Os gerentes, por sua vez, são, portanto, necessariamente receptivos a regras externas que definem seu próprio desempenho como bem-sucedido, como grupo. As regras de avaliação mudam de juízos personalizados de autoridades acadêmicas (os professores) para regras universais: medindo, por meio de regras padronizadas e burocráticas, o fluxo da produção acadêmica, os processos de ensino e a satisfação dos clientes.

Desta forma, a ética externa muda, na palavra de Lyotard, para *performativity*, tal como definido por regras nacionais. A ética epistemológica se desloca para a produção de conhecimento mensurável e pragmaticamente útil (como exigido pelos usuários e clientes). As relações profissionais dos que trabalham na universidade são subordinadas à administração da organização. A cultura acadêmica tradicional – do tipo imaginado por Humboldt e Jaspers – é abandonada e relações explícitas de contrato dominam (e substituem) aquelas da obrigação.

É importante notar algumas diferenças. Nos Estados Unidos, a maior parte da intervenção do poder público é realizada no nível de estados como Nova Iorque ou Califórnia. Semelhantemente,

no Canadá, a intervenção do poder público ocorre frequentemente no nível das províncias. Mas, em ambos os países, uma crise *nacional* foi reconhecida por destacados relatórios – e atualmente a preocupação se concentra na *performativity* das universidades e do sistema de ensino superior como um todo.

Dos três casos, a Inglaterra (e o Reino Unido) é, porém, o mais extremado. Na Inglaterra agora existem regras nacionais, padrões de financiamento nacionais e resultados nacionais, definidos por meio de agências nacionais em um ciclo de mensuração nacional de quatro anos. A Inglaterra tem de longe o mais abrangente (e incômodo) sistema de medição de resultados.

Porém, em todos os três casos, e levando em conta variações na mistura e fusão de idéias de Jefferson e Humboldt, Locke e Arnold, Ryerson e Dewey, assim como episódios de empréstimos internacionais e de influências externas (como a projeção dos modelos escoceses nos EUA e Canadá), aconteceram mudanças significativas no antigo modelo de Humboldt.

Em todos os três países, os sistemas universitários foram afetados pela intervenção estatal, conceitos de *performativity* e dispositivos de adequação ao mercado. Em todos os três sistemas nacionais tem havido uma ênfase crescente em “administrar” a crise. Quer dizer, com ênfases diferentes e no âmbito de diferentes complexos culturais, a (correta) gerência da universidade se tornou um modo de resolver a crise. Esta é uma idéia nova, especialmente para a Inglaterra, e a velocidade de mudança tem sido dramática.

A última discussão deste trabalho se refere ao fato de que a liberdade acadêmica está agora sendo destruída continuamente em vários sistemas de ensino superior. Mais exatamente a discussão central deste trabalho é que os conceitos e as práticas de liberdade acadêmica levaram longo tempo para se construir e que não foram, contudo, ainda destruídos – porém, estão sendo corroídos por práticas rotineiras e sutis de trabalho acadêmico cotidiano em certos tipos de sistemas universitários. Sugere-se que é provável que isto se tornará “normal” para a maioria dos sistemas universitários à medida que as economias do conhecimento se desenvolvam ainda mais.

São os modos pelos quais os Estados filtraram e perceberam o global que estão produzindo novos padrões educacionais significativos, pelo menos em alguns países. Com base em tais percepções, a agenda educacional se afunilou nitidamente na Austrália, Inglaterra e Nova Zelândia e o mesmo está ocorrendo na Europa. A reação é aquela da administração de risco – esta a reação da Austrália, Canadá, Inglaterra, Nova Zelândia, Estados Unidos e, em uma menor extensão, do Japão. É esta agenda de trabalho que está agora recebendo crescente atenção na Europa. Neste reconhecimento, também as demandas do sistema educacional foram reconhecidas – e estreitadas. A Austrália, a Inglaterra e a Nova Zelândia criaram sistemas educacionais “orientados para o mercado” (Cowen, 1996a). Quer dizer, estes sistemas educacionais, nos seus processos de reforma, foram mais solidamente vinculados à economia em termos do que é suposto que eles produzam – mais engenheiros, contadores, especialistas de informação, empresários e assim por diante. Mas eles também se tornaram orientados para o mercado nas suas respectivas organizações internas. Escolas ou universidades ruins desaparecerão.

Em sistemas educacionais orientados para o mercado, o afunilamento das agendas educacionais no contexto da recente modernidade produziu e tem produzido:

- uma mudança capital nos modelos de educação do século 19 que nós herdamos;
- uma corrosão dos programas, currículos e estruturas das universidades do 19 e meados do século 20;
- discurso educacional que já não prioriza a igualdade de oportunidades educacionais, mas estreitou seu horizonte à eficiência;
- mudanças capitais nas formas de oferta de educação – o Estado é um provedor nervoso; e nós presenciamos o crescimento de oportunidades comerciais para prover educação;
- um aluno que (simbioticamente unido ao pai) está avançando para o *status* de consumidor;
- uma internacionalização e extensão da universidade no espaço que a está tornando menos claramente um *locus*.

Nós estamos no limiar do provimento virtual de educação e da universidade virtual: ambos estão emergindo sem limites finitos, mas expandidas e interligadas pelo espaço;

- o espaço educacional está se tornando virtual;
- alguns Estados vêem cada vez mais a virtude educacional – e a virtude do próprio Estado – como a vigilância da qualidade e também por meio de uma gerência eficiente.

Desse modo, com implicações para a liberdade acadêmica, as normas de avaliação mudaram dos juízos personalizados de autoridades acadêmicas (os professores) para regras universais, passando a medir por meio de regras estandardizadas e burocráticas, o fluxo de produção erudita, os processos de ensino e a satisfação de cliente. As universidades inglesas trabalham agora em um contexto de “desempenho” estabelecido por meio de regras nacionais. A ética epistemológica passou para a produção de conhecimentos mensuráveis e pragmaticamente úteis (como exigido pelos usuários e clientes). As relações profissionais dos que trabalham nas universidades foram subordinadas à gerência da organização.

Portanto, defendo a tese de que um tipo novo de universidade está nascendo nas manifestações de uma crise nacional contemporânea – em várias nações, mas notavelmente na Inglaterra – e nas ideologias das soluções para aquela crise. A “Universidade” está sendo reformada segundo aquela ideologia e redefinida para se tornar parte dessas soluções. Nessas soluções, a “liberdade acadêmica” está sendo marginalizada de modo não-dramático e rotineiro, em sentido que eu tentarei explicar sob o impacto da “gerência” e da monitoração administrativa estatal.

O contexto no qual isto está acontecendo inclui, pelo menos, três dimensões importantes: o mundo é visto como principalmente econômico; “a Universidade” é vista como um conjunto de instituições nacionais de variada “qualidade”; e as soluções são consideradas como podendo ser “gerenciadas”. Cada uma destas suposições, se considerada muito seriamente, apresenta as suas próprias fraquezas e cria seus perigos para a liberdade acadêmica, como já defini anteriormente.

Sociologicamente, o ponto que está sendo discutido – é que as universidades estão sendo exigidas a se comportarem como se fossem corporações, *corporações do conhecimento*, competindo em economias nas quais posições de riqueza relativa – hierarquias de riqueza nacionais e internacionais – são criadas por meio do controle sobre tecnologia de informação, biotecnologia e outras tecnologias geradoras “leves”. Mas, se as universidades devem ser construídas como corporações – e especialmente como corporações produtoras de conhecimento, competindo entre si para criar novas tecnologias-conhecimentos (como o controle da Aids, a cura para o câncer, a transmissão ainda mais rápida da informação e da mídia e assim por diante), então a “liberdade acadêmica” deve ser massivamente relocada. Ela deve ser inteiramente deslocada, porque já não se localiza em um lugar (um *locus*) onde as violações são claras. Está sendo renegociada a cada dia de modo sutil no duplo processo sociológico de produção de conhecimento e monitoração do Estado em relação às instituições sujeitas a regras estritas de desempenho.

Hipoteticamente, então, de certo modo como a “universidade medieval modernizada” podia ser construída como uma corporação, com formas corporativas de monitoração e controle social, quais são as formas de monitoração e controle social típico de corporações como as universidades, tal como estão assumindo as novas características?

Em um modelo corporativo, o ideológico é freqüentemente expresso de modo sucinto em uma Declaração de Missão e é especificado em detalhe nos instrumentos da gestão, como uma Diretoria Executiva e Gerentes Seniores (transmutando na universidade em “acadêmicos seniores”). A Declaração de Missão na “corporação” é o mediador ideológico entre o externo e o interno. O mediador prático entre o externo e o interno são as finanças. O mediador ideológico interno e prático é um conceito de desempenho, incluindo noções de produto, qualidade e cumprimento da missão. No modelo corporativo, a monitoração é impessoal, distante, definida por regras escritas e se refere à participação da pessoa no desempenho. A monitoração é assumida como oferecendo melhores resultados se for externa, isto é,

rotinizada no tempo, realizada por meio de critérios universais explícitos e sujeitos à definição da gerência. Na “corporação”, a coleta de informações é sistemática, regular, quantificada e centralizada burocraticamente. A gerência corporativa não pode acontecer sem informação, e o prazo para a ação é pequeno: são feitas adaptações no âmbito de um universo externo instável.

A conseqüência é que, na “corporação”, a monitoração do desempenho, das relações externas e da atividade de subgrupos se torna pan-óptica (Harrison, 1994). O próprio sistema de informação é criado de maneira a atingir esse objetivo – e requer a cooperação daqueles que são monitorados. O sistema, por fim, trabalha sem problemas quando as idéias da gerência referentes ao fluxo de informações e *performativity* são internalizadas por aqueles que são monitorados, ou seja, quando os membros da corporação começam a apresentar comportamentos adaptativos sem a necessidade de refrescar suas memórias em relação às normas escritas de desempenho. Por exemplo, as pessoas *sabem* que escrever livros é mais importante do que simplesmente organizar coletâneas; *sabem* que resenhas não deveriam ser escritas ou devem ter uma prioridade muito baixa. A completa internalização das regras significa que o sistema de gerência está trabalhando bem: indivíduos controlam suas próprias tendências de divergir das regras de desempenho explícitas e agora rotinizadas.

Tal sistema de gerência é infinitamente ajustável e afinável. Podem ser coletadas informações cada vez mais minuciosas, e pode ser criada uma monitoração cada vez maior. É uma questão de técnica, embora bons computadores e um bem-estruturado (e reestruturável) sistema de informações de gerência educacional sejam também essenciais. Há muito que gerenciar.

Como ilustração, podemos destacar que, na Inglaterra, as soluções correntes e emergentes para a monitoração da pedagogia, do desempenho da pesquisa e a avaliação do pessoal da universidade e dos estudantes são muito estritas e pormenorizadas. O desempenho é “fatorizado”. O conhecimento, em cursos oferecidos e, até mesmo, em treinamento de pesquisa doutoral, está sendo detalhado cada

vez mais – ele é modularizado. O desempenho da pesquisa é fragmentado em unidades mensuráveis: livros, coletâneas organizadas, artigos (acadêmicos), artigos (profissionais), “outros resultados públicos”, e assim por diante. Estudantes e pessoal docente são avaliados com base em indicadores minuciosos.

No todo, existem não apenas simples tendências para se separar ensino, pesquisa e educação geral na “universidade”. Há também uma tendência para fragmentar o ensino em atos específicos de competência (clareza na especificação de objetivos dos cursos, bibliografia “relevante”, modo de apresentação do material) e para dividir o ato de pesquisa em subcategorias de desempenho avaliadas diferentemente. A avaliação é, portanto, simplificada e a intervenção da gerência é viabilizada. O que está errado se torna bem visível. Não significa apenas que a transparência foi alcançada, mas que a transparência-para-gerenciar foi alcançada.

Desta forma, na Inglaterra, a ênfase da política atual é a de construir universidades que possam ser “gerenciadas”, sob a óptica de um conceito específico do que seja esta gerência. A visão antiga da universidade está sendo perdida sociologicamente na mecânica contemporânea de gerência, que está sendo construída sob fortes pressões externas do Estado, como avalista da “qualidade”.

Entretanto, como já foi discutido, as “Universidades” historicamente constituíram uma voz alternativa à da Igreja e à do Estado. As Universidades fizeram isto com base em sua independência intelectual, sua liberdade acadêmica, se assim desejarmos, e elas têm provido uma voz crítica alternativa. A “crise contemporânea” da globalização e da competição internacional, e o impulso para se tornar uma sociedade de conhecimento, para se tornar novo-rico, não é, então, apenas uma crise econômica. É uma crise cultural. Como – em que sentidos e em quais contextos – nós poderemos pensar agora sobre “liberdade acadêmica”? Minha conclusão refletirá sobre esta questão.

Conclusão

Considero que o melhor provavelmente será começar a conclusão declarando o óbvio. A liberdade acadêmica é construída politicamente; é contextualizada política, econômica e culturalmente em situações históricas específicas, e se torna parte de um aparato ideológico que oferece um princípio geral para salvaguardar os interesses particulares.

Assim, a proteção original, provida pelas bulas papais, para a liberdade universitária e acadêmica e a idéia de que poderia haver uma licença para ensinar em qualquer lugar, era uma declaração de universalismo – dos interesses universais da Igreja contra os interesses paroquiais de reis ou de burgueses. De modo semelhante, as declarações posteriores sobre a liberdade acadêmica da universidade para transmitir as formas mais valiosas de conhecimento favoreceram as racionalidades do Iluminismo europeu. As idéias de Locke sobre a educação dos nobres cavaleiros em universidades se inspiravam em uma base de classe particular e eram, na realidade, uma declaração sobre a formação de uma elite política – o mais que se dizia era sobre o treinamento da mente e a natureza de democracia.

Até mesmo a visão clássica de Humboldt – liberdade para ensinar e liberdade para aprender – expressa: 1) uma relação cuidadosamente construída entre a universidade e o Estado; 2) uma liberdade para o professor exercer a sua profissão (sem necessariamente ensinar bem) e 3) uma liberdade para alguns – aqueles que pudessem arcar com a oportunidade e os custos – de aprender sobre o que desejassem em longos períodos de tempo. Este padrão de relações era tanto de interesse do Estado (e do rejuvenescimento da Prússia) como era do interesse da universidade. Esse padrão estava arraigado na formação cultural e econômica nacional da Alemanha do século 19 e se encontrava intimamente vinculada à sua classe de base e à construção de suas elites políticas, culturais e burocráticas.

O “mais liberal” de todos os sistemas contemporâneos – o University Grants Committee (Comitê de Fundos Universitários)

da Inglaterra – permitiu uma notável autonomia institucional num momento em que a liberdade acadêmica, definida como liberdade de ensinar e aprender, não era seriamente questionada. Mas o objetivo social desta autonomia institucional e destas liberdades acadêmicas era o de preparar elites políticas, culturais, profissionais e econômicas de modo tradicional, em um pequeno sistema universitário.

De maneira similar, as políticas de liberdade acadêmica usualmente se tornam claras quando destruídas: a interferência nas disciplinas históricas e sociais por Estados fascistas, totalitários ou messiânicos e a demissão da universidade de grupos inteiros de pessoas (como mulheres, judeus ou ateus). A velha acusação de corromper a juventude (ou o próprio Estado) é repetida em novos contextos ao longo do tempo. Mas na Inglaterra de hoje as universidades estão cada vez mais internacionalizadas no que tange ao seu fluxo de docentes e estudantes. Na Inglaterra e na Europa as qualificações acadêmicas estão cada vez mais padronizadas, de modo que o princípio do *ius ubique docendi* (direito de ensinar em qualquer local) está emergindo outra vez como uma possibilidade prática. Na Inglaterra, recentemente nenhum Blonski ou Shatsky “desapareceu” ou foi fuzilado pelo Estado, nenhum Sócrates contemporâneo foi convidado a beber cicuta (exceto a cicuta da promoção social e profissional massiva). Assim, em que sentido se pode falar da destruição da liberdade acadêmica?

Não considero que é possível falar da *destruição* de liberdade acadêmica em sociedades estruturalmente democráticas, liberais e estáveis – exceto no caso da corrosão do estilo norte-americano de correção política. Penso, porém, ser possível falar da *erosão* da liberdade acadêmica e eu gostaria de esboçar quatro modos pelos quais penso que esse processo está ocorrendo.

Primeiro, um número grande de sistemas universitários pode ser classificado agora como “orientados para o mercado”. Quer dizer, eles não somente existem em um ambiente externo de competição por fundos e clientes; seu ambiente interno de desempenho está orientado para a participação no mercado (por exemplo, na formação de mestres ou doutores), para o

“valor-adicionado” à instrução, e para indicadores de produção de número de livros e artigos acadêmicos por professor. A qualidade conta. Os departamentos são “pagos” pela quantidade, isto é, eles recebem dotações de recursos escassos, como escritórios ou secretárias ou mesmo novas admissões de pessoal, em função do seu desempenho quantitativamente mensurado. Estas características acham-se em posição extremada na Inglaterra, mas podem ser encontrados padrões semelhantes na Austrália, no Canadá e na Nova Zelândia, bem como nos padrões emergentes na Bélgica e nos Países Baixos e até mesmo na Dinamarca, Noruega e Suécia, com variações e graus diferentes de intensidade. Qualidade de “resultados” se torna sinônimo de quantidade de “resultados”, pois essas são as regras da competição. O discurso sobre excelência acadêmica mudou para um discurso sobre competição, clientes, rendas, despesas e participação no mercado. A universidade age como se fosse uma corporação e seu discurso é o de uma corporação.

Assim, em segundo lugar, para alcançar sucesso em um ambiente “orientado para o mercado”, as universidades precisam maximizar a sua produção. Para fazer isto elas precisam ser “bem” geridas, quer dizer, geridas para maximizar sua produção. Não maximizar sua produção significa má gerência, que se torna de repente um sinônimo para má liderança acadêmica. “Boa liderança acadêmica” de súbito se transformou em “gerência eficiente de acadêmicos”. Este tema é muito chocante quando colocado desta forma. Aqueles que ensinam e provêm liderança acadêmica são substituídos pelos que gerenciam e organizam os acadêmicos. O discurso sobre liderança acadêmica se converte num discurso sobre gerência bem-sucedida.

Em terceiro lugar, estes dois processos se situam no seu grau extremo, quando as regras para a competição são nacionais. Quer dizer, é possível, como nos exemplos australiano ou francês de “controle da qualidade” de universidades, exigir que cada universidade explicita a sua própria “missão” – e, subseqüentemente, a universidade será julgada segundo a sua própria declaração de intenção e desempenho. Cada declaração pode ser diferente. Cada universidade pode

identificar uma aspiração diferente, uma versão diversa de excelência. Em um modelo com regras nacionais, como o inglês, todas as universidades (existem agora cerca de 100) estão sujeitas às mesmas regras de desempenho. Os critérios de desempenho (“excelência”) são padronizados e aplicados de modo sistemático, sendo atribuídas notas em nível nacional. O discurso sobre originalidade disciplinar, amplo domínio do conhecimento e trabalho intelectual individual se transforma num discurso sobre desempenho institucional comparado e hierarquização em escalas nacionais de classificação.

Em quarto lugar, em casos extremos, técnicas de monitoração nacional podem ser estendidas pelo Estado desde a pesquisa até o ato pedagógico. Desse modo, é possível classificar o desempenho institucional em comportamentos de ensino e de pesquisa. Claro que a mensuração de comportamentos de ensino tem que ser objetiva: os critérios devem ser tornados públicos e ser relativamente simples de operar (“metas e objetivos são definidos claramente? Quais são os resultados esperados?”). A mensuração do desempenho pedagógico deve ser burocratizada. Está sendo burocratizada agora na Inglaterra. Esse desempenho nas universidades agora está sendo medido. A consequência é que o discurso sobre ensino como contribuição a um intercâmbio contínuo (incluindo a delícia de uma ocasional, brilhante e carismática contribuição individual) está mudando para um discurso gerencial sobre se foram corretamente utilizadas as listas de checagem sobre o que fazer para padronizar todas as rotinas de ensino.

Às vezes, em lugares especiais, pode-se encontrar os quatro processos em seqüência. A universidade é importante em uma economia do conhecimento. Por estar em uma economia competitiva, é orientada para o mercado. É melhor compreendida como uma corporação. Mas, se é uma corporação importante em uma economia competitiva de conhecimento, então sua gerência é necessária. A boa gerência maximizará a produção mensurável. E esta última, tal como definida por meio de regras nacionais – em pesquisa ou ensino –, é igual à excelência.

A mudança do discurso marca a mudança de poder. Termos como “competição”, “escolha”, “controle de qualidade”, “excelência” e “valor-adicionado” constituem o discurso do mercado. O discurso da avaliação da universidade – e sobre ela – muda dos acadêmicos para o dos gerentes. Um artigo em uma revista sociológica não é bom porque teve brilho teórico e uma base empírica sólida; é um artigo bom porque foi publicado em uma das 10 maiores revistas do campo. A discussão se desloca da definição da qualidade como um ato individual, de brilho pessoal, compreensível por meio de critérios acadêmicos normais de excelência substantiva, como entendido pelos *cognoscenti* (aqueles que conhecem), para definir qualidade como um atributo institucional em termos do que pode ser medido pela administração, os *non cognoscenti* (aqueles que não conhecem).

Os efeitos amplificadores destas poderosas mudanças nos padrões institucionais e no discurso têm tido conseqüências consideráveis. Claro que nas universidades inglesas a liberdade acadêmica não foi retirada da legislação por meio de um ato assustador de terrorismo estatal. A abolição legal da estabilidade do professor pela senhora Thatcher se referia a dar liberdade aos gerentes para administrarem o pessoal universitário quanto aos seus perfis e salários. Se você quisesse defender o ensino de matemática anti-racista, ainda poderia fazê-lo, mesmo que a própria primeira-ministra tivesse dúvidas sobre tal conceito. Ninguém iria para o cadafalso.

Mas uma coisa fascinante aconteceu. Definições de excelência institucional – do que constituía bom trabalho em pesquisa e ensino – foram burocraticamente expressas para as universidades por meio de regras nacionais de desempenho. Tais regras traziam recompensas e punições e foram criadas por agências nacionais, intimamente ligadas ao Estado e externas à universidade. Desse modo, a “Universidade” na Inglaterra já não julga sua própria sua excelência. Pode, é claro, sujeita às restrições do mercado, ensinar o que desejar sem interferência do Estado (exceto na área da formação de educadores). Pode, também, pesquisar o que desejar, sujeita aos constrangimentos do mercado. Porém, institucionalmente, o

controle sobre as definições de excelência no *ensino e pesquisa* foi, passou a vir de fora para dentro e a ser burocratizado conforme regras nacionais.

Portanto, é possível concluir que o Estado julga a excelência das universidades da Inglaterra, e elas mantêm sua liberdade acadêmica? Penso que sim, mas só de um modo desinteressante segundo uma lógica simples, de definições simplistas.

A sociologia e a política são mais complexas. Suspeito que a economia política da liberdade acadêmica tem mudado em alguns sistemas de ensino superior. Provavelmente é necessário reexaminar todo o quebra-cabeça, comparativamente, indagando sobre a política de construção social da excelência na educação. E, também, reexaminando o que deve ser considerado como liberdade acadêmica em economias orientadas pelo “conhecimento”, onde a universidade é uma instituição de imenso interesse para o Estado e se encontra sujeita a uma estrita monitoração – perfeitamente democrática e, é claro, de interesse público e nacional. Considero que nós não sabemos o que está acontecendo. Mais precisamente, eu penso que podemos até descrever o que está acontecendo. Mas não estou certo de que o entendamos.

Referências bibliográficas

- BLUMENTHAL, P.; GOODWIN, C.; SMITH, A; TEICHLER, U. (Org.). *Academic mobility in a changing world: regional and global trends*. London: Jessica Kingsley, 1996.
- BOLLE, C. M. (Org.). *Higher education, mass environment and quality?* Groningen: GCCE, 1994.
- BOURDIEU, P. Systems of education and systems of thought. In: YOUNG, M. F. D. (Org.). *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, 1971.

CASTELLS, M. *The rise of the network society: the information age: economy, society and culture*, v.1. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

CLARK, B.R. (Org.). *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press, 1993.

COWEN, R. Comparative perspectives on the British Ph'. In: GRAVES, N.; VARMA, V. (Org.). *Working for the doctorate: a guide for the humanities and social sciences*. London: Routledge, 1997.

_____. Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, 1996a.

_____. Performativity, post-modernity and the university. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, 1996b.

_____. The management and evaluation of the entrepreneurial university: the case of England. *Higher Education Policy*, London, v. 4, n. 3, 1991.

_____. The utilitarian university. In: HOLMES, B.; SCANLON, D. (Org.). *Higher education in a changing world*. London: Evans Brothers, 1971. (The world yearbook of education 1971-1972).

COWEN, R. (Org.). *The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page. 1996c. (The world yearbook of education 1996).

DOHERTY, G. D. (Org.) *Developing quality systems in higher education*. London: Routledge, 1994.

ELLIOTT, J. et al. *Communities and their universities: the challenge of lifelong learning*. London: Lawrence & Wishart, 1996.

- FRANZOSA, S. The evaluation of the higher education system in the United States of America. In: COWEN, R. (Org.). *The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page, 1996. (The world yearbook of education 1996).
- GELLERT, C. The German model of research and advanced education. In: CLARK, B. R. (Org.). *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- GOODENOW, R. The cyberspace challenge: modernity, post-modernity and reflections on international networking policy. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, 1996.
- HARRISON, M. J. Quality issues in higher education: a post-modern phenomenon? In: DOHERTY, G. D. (Org.). *Developing quality systems in higher education*. London: Routledge, 1994.
- JASPERS, K. *The idea of the university*. London: Peter Owen, 1960.
- KENWAY, J. The information superhighway and post-modernity: the social promise and the social price. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, 1996.
- KRESS, G. Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, 1996.
- KYVIK, S.; TVEDE, O. The doctorate in the Nordic countries. *Comparative Education*, London, v. 34, n. 1, 1998.
- MALLEA, J. The evaluation of the higher education system in Canada. In: COWEN, R. (Org.). *The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page, 1996. (The world yearbook of education 1996).
- MORGAN, G. *Images of organization*. Beverley Hills: Sage, 1986.
- NEAVE, G. 'The evaluation of the higher education system in France. In: COWEN, R. (Org.). *The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page, 1996. (The world yearbook of education 1996).
- PORTER, M. E. *The competitive advantage of nations*. London: Macmillan, 1990.
- RAGGATT, P.; EDWARDS, R; SMALL, N. (Org.). *The learning society: challenges and trends*. London: Kogan Page, 1996.
- REICH, R. *The work of nations: a blueprint for the future*. New York: Vintage, 1992.
- RIDDER-SYMOENS, H. de (Ed.). *A history of the university in Europe: universities in the Middle Age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. v.1.
- ROHRS, R. *The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States*. Frankfurt: Peter Lang, 1995.
- SKILBECK, M.; CONNELL, H. International education from the perspective of emergent world regionalism: the academic, scientific and technological dimension. In: BLUMENTHAL, P.; GOODWIN, C.; SMITH, A.; TEICHLER, U. (Org.). *Academic mobility in a changing world: regional and global trends*. London: Jessica Kingsley, 1996.
- TAYLOR, W. *Universities under scrutiny*. Paris: OECD, 1987.
- WALTERS, G. (Org.). *The tasks of truth: essays on Karl Jaspers's idea of the University*. Frankfurt: Peter Lang, 1996.
- WILKINSON, R. *The perfects: a comparative study of the making of ruler*. London: Oxford University Press, 1964.