

Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo.

A la búsqueda de la libertad. La pedagogía universitaria de nuestro tiempo.

António Nóvoa

Universidade de Lisboa (Portugal)

Lúcia Amante

Universidade Aberta (Portugal)

António Nóvoa

Universidade de Lisboa (Portugal)

Lúcia Amante

Universidade Aberta (Portugal)

Resumo

O texto apresentado centra-se na pedagogia universitária, enquanto dimensão central de uma reflexão mais ampla sobre as epistemologias docentes. Ensaia-se uma análise geral sobre as mudanças nas universidades, questionando a pedagogia e a sua incapacidade em acompanhar as transformações recentes da sociedade e da própria Universidade. Apontam-se tendências que estão a dominar as “ideologias de modernização” das universidades, assinalando os constrangimentos que colocam ao livre desenvolvimento do trabalho dos professores. Defende-se uma proposta

Resumen

El texto presentado se centra en la pedagogía universitaria en tanto que dimensión central de una reflexión más amplia sobre las epistemologías docentes. Se presenta una propuesta de análisis general sobre los cambios en las universidades cuestionando la pedagogía y su incapacidad para acomodarse a las transformaciones recientes de la sociedad y de la propia universidad. Se apuntan las tendencias que tienden a dominar las “ideologías de la modernización” de las universidades, remarcando los obstáculos que tales ideologías contienen de cara al desarrollo profesional de los profesores. Se defiende una propuesta de renovación

de renovação pedagógica –*O ARCO da pedagogia universitária*– centrada em quatro ideias chave: Autonomia, Reflexão, Criação e Obrigação. Conclui-se, reforçando a necessidade de trazer os professores e a pedagogia para o centro do debate, sublinhando a importância da liberdade acadêmica no exercício da profissão docente.

pedagógica –*el ARCO de la Pedagogía universitaria*– centrada en cuatro ideas clave: Autonomía, Reflexión, Creación y Obligación. Concluye el texto, insistiendo en la necesidad de poner a los profesores y la Pedagogía en el centro del debate, subrayando la importancia de la libertad académica en el ejercicio de la profesión docente.

Palavras-chave: Epistemologias docentes. Liberdade. Modernização. Pedagogia. Universidade.

Palabras clave: Epistemologías docentes. Libertad. Modernización. Pedagogía. Universidad.

In Search of Freedom. The university pedagogy of our time.

Abstract

The text focuses on university pedagogy as a central dimension of a broader reflection on teachers' epistemologies. First, it produces a general analysis of university changes, questioning the pedagogy and their inability to keep up with the changes that are occurring both in society and at the university. Then, the text refers to some "modernization ideologies" that are dominating universities, creating constraints to the free development of the academic profession. Finally, a proposal is built for a pedagogical renewal –*the ARC of university pedagogy*– focusing on four key ideas: Autonomy, Reflection, Creation and Obligation. The concluding remarks stress the need to bring teachers and pedagogy to the center of the debate, deepening academic freedom.

Keywords: Teachers' epistemologies. Freedom. Modernization. Pedagogy. University.

Introdução

Os professores universitários depararam-se, ao longo dos séculos, com inúmeras situações de conflito e de repressão. Muitos, viram as suas carreiras, e até as suas vidas, cortadas por gestos ditatoriais. Outros, foram obrigados ao exílio ou ao silêncio.

A história guarda o registo de muitos professores que resistiram e, assim, honraram o compromisso maior de um universitário: a busca da liberdade.

Anísio Teixeira disse-o de forma notável em discurso de 1935, na inauguração dos cursos da nova Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro:

“Muito ciosa das conquistas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma verdade a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. (...) É que a liberdade, meus senhores, é uma conquista que está sempre por fazer” (1962, p. 187).

Na universidade contemporânea, a falta de liberdade não tem as formas brutais de outros momentos, mas nem por isso é menos violenta, ainda que de uma violência muito diferente, orgânica, burocrática, baseada em constrangimentos que nascem de uma avaliação meramente quantitativa, fortemente assente em lógicas de competição que, muitas vezes, destroem a possibilidade de uma vida universitária assente noutras bases.

Hoje, como sempre, é na busca da liberdade que se define o sentido de uma pedagogia universitária, que não é mera técnica, mas lugar onde “se educam humanos por humanos a bem da humanidade” (Epstein, 2012, p. 291). Nesse sentido, é preciso conduzir uma reflexão de fundo sobre as epistemologias docentes, aprofundando um processo de auto-conhecimento e de partilha sobre a condição universitária.

Este texto, dividido em três partes, centra-se na pedagogia universitária, que é uma dimensão central de uma reflexão mais ampla sobre as epistemologias docentes.

Na primeira parte – *Tudo se transforma. E a pedagogia?* – ensaia-se uma análise geral sobre as mudanças nas universidades, deixando uma interrogação crítica sobre a inércia da pedagogia.

Na segunda parte – *“Ideologias de modernização” que colocam o ensino em segundo plano* – referem-se tendências que estão a dominar as universidades e que, de maneiras distintas, constituem fortes constrangimentos ao desenvolvimento do trabalho docente.

Finalmente, na terceira parte – *O ARCO da pedagogia universitária* – avança-se uma proposta de renovação pedagógica a partir de quatro entradas: Autonomia, Reflexão, Criação e Obrigação.

O texto conclui com um apontamento sobre a importância dos professores e a necessidade de trazer a pedagogia para o centro do debate universitário, criando as condições para que a profissão se exerça num quadro de grande liberdade académica.

Tudo se transforma. E a pedagogia?

As universidades têm conhecido transformações profundas nos últimos anos: na organização da vida académica, do *campus* e dos edifícios; na revolução digital; na convergência das disciplinas, na ciência e na arte; na relação entre conhecimento e pesquisa, cultura e criação; na ligação entre a universidade e a sociedade... E estamos ainda no início, como diz Cristovam Buarque: “No futuro, a universidade pouco terá a ver com aquela que hoje conhecemos. Ela mudará mais nos próximos trinta anos do que nos últimos trezentos” (2014, pp. 300-301).

Estranhamente, uma vez que o ensino é a razão de ser da universidade, a pedagogia parece manter-se inalterada, sem capacidade para acompanhar as inovações noutros sectores. Como se tudo tivesse mudado nas universidades, menos a pedagogia. A afirmação é excessiva, mas destina-se a chamar a atenção para a necessidade de uma transformação profunda das concepções e das práticas pedagógicas.

Visitar os auditórios e as salas de aula permite constatar, a olho nu, o imenso faz-de-conta, para não dizer farsa, que hoje se vive no ensino universitário. Os professores fazem de conta que as suas aulas magistrais ainda têm algum sentido; e quando não são magistrais, são em pequenos grupos, mas é o mesmo. Os estudantes fazem de conta

que seguem estas aulas ainda que, mesmo quando estão fisicamente presentes, o mais certo é estarem ausentes.

Talvez se possa recorrer a uma metáfora, o *quadro negro*, para explicar a ascensão e queda da pedagogia moderna, consagrada a partir de meados do século XIX.

O quadro negro (ou verde ou branco) é um dispositivo vazio e fixo.

Vazio. O quadro negro é uma pedra lisa, que só se torna um meio pedagógico quando o professor nele escreve. O conhecimento pertence ao professor, que se serve do quadro negro para o transmitir aos alunos. Esta realidade induz uma pedagogia transmissiva, fortemente marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos. O conceito anglo-americano de *lecture* (palestra, preleção, lição) traduz bem este modelo de ensino. E não podemos esquecer que *lecture* (em língua inglesa) vem directamente de *lecture* (em língua francesa), isto é, ler para os outros. Está aqui a raiz das didácticas que ainda hoje dominam os ambientes universitários.

Fixo. O quadro negro é um objecto fixo, colado a uma parede. Neste sentido, define um determinado espaço pedagógico: a sala de aula, de dimensões relativamente uniformes, com um quadro pequeno; o anfiteatro, de dimensões variadas, que obriga a quadros maiores. Mas, numa e noutra situação, o espaço é organizado tendo como ponto central o quadro negro, favorecendo dinâmicas de comunicação vertical entre o professor e os alunos. A homogeneização do espaço-tempo é um traço importante de uma pedagogia universitária que, ainda hoje, continua marcada pelos espaços físicos e pelo tempo dos horários e calendários.

Mudemos de metáfora: do quadro negro para o *tablet*.

O quadro negro é um dispositivo *vazio*, o *tablet* é *cheio*. O quadro negro requer alguém que nele inscreva um conhecimento, o *tablet* está repleto de todos os dados e informações, aos quais os alunos têm acesso directo. Neste sentido, induz práticas pedagógicas centradas no estudo individual e na investigação, na relação, no trabalho conjunto e na cooperação.

O quadro-negro é um dispositivo *fixo*, o *tablet* é *móvel*. O quadro negro fixa e define o espaço da sala de aula ou do anfiteatro, o *tablet* traz mobilidade e pode ser usado nos mais diversos espaços físicos, que, através dele, se desdobram em inúmeros espaços virtuais. Estamos perante uma realidade nova com fortes consequências no interior e no exterior do recinto universitário.

A transição metafórica do *quadro negro* para o *tablet* torna inevitável mudanças pedagógicas no espaço universitário. É provável que venham principalmente “de baixo”, dos alunos, mas não deixarão de exigir uma grande capacidade de resposta por parte dos professores e dos responsáveis académicos. Os novos objectos tecnológicos e as suas funcionalidades rompem com a lógica instituída. Já não são dominados primordialmente pelo professor, são mutáveis e apresentam várias possibilidades de utilização, que permitem obter respostas a perguntas várias, favorecem a autonomia do aluno, reforçam a sua capacidade de acção e fazem apelo a uma nova atitude do professor. São objectos “inteligentes”, que não entraram na universidade para concretizar ou enriquecer uma prática pedagógica preexistente, como aconteceu com muitos outros objectos no passado. Pela sua natureza, questionam a forma como se acede ao conhecimento, as práticas pedagógicas habituais, os currículos e a própria organização escolar (Silva & Amante, 2015).

A tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico. Sabemos bem que muitas evoluções tecnológicas são nefastas, na relação com o conhecimento e com o outro e, mesmo, na imposição de determinados modelos para pensar e comunicar. Porém, ignorar as mudanças em curso seria escolher a cegueira em relação ao que se passa à nossa volta.

Apesar de recorrer às metáforas do *quadro negro* e do *tablet*, o nosso argumento não é tecnológico, é cultural e pedagógico. É também neste sentido que Michel Serres refere a existência de uma “falha”, no sentido geológico do termo:

“No interior desta falha, estão os jovens que pretendemos educar com base em enquadramentos que datam de um tempo que eles já não reconhecem: edifícios, recreios, salas de aula, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratórios, e até conhecimentos... enquadramentos que datam de um tempo e que pertencem a uma época em que os homens e o mundo eram o que já não são nos dias de hoje” (2012, p. 17).

Todos reconhecemos o faz-de-conta em que se transformaram as aulas universitárias. E, ao longo dos últimos anos, muitas correntes e movimentos têm apontado o que será o novo *arco* da pedagogia universitária, nomeadamente nesta *Revista de Docencia Universitaria*.

Num resumo excessivamente simples, *arco* pode servir de acrónimo para quatro ideias centrais, que todos repetimos há muito tempo, mas que raramente, ou nunca, temos sido capazes de concretizar no nosso trabalho pedagógico: autonomia, relação, criação e obrigação. Há uma pergunta que se torna indispensável: Porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? O que é que nos está a impedir de concretizar mudanças pedagógicas reclamadas há tanto tempo?

Não há respostas fáceis, mas vale a pena ensaiar linhas de argumentação que apontam para uma maior liberdade no exercício da profissão académica e na organização das universidades.

“Ideologias de modernização” que colocam o ensino em segundo plano

Recordem-se as palavras da Reitora da Universidade de Harvard, Drew Faust: “Diz-se muitas vezes que as pessoas não vêm para Harvard *por causa do ensino*, mas sim para estarem perto *dos maiores génios que existem na Terra*. Mas não é apenas para *estarem perto de*, é para serem ensinadas por estes génios” (12 de Outubro de 2007).

Drew Faust refere duas forças que estão a transformar o ensino em Harvard:

“Por um lado, existem programas para melhorar e desenvolver as capacidades de ensino dos professores. Acreditamos que o ensino conta e que se pode aprender a ensinar. Por outro lado, o ensino é um factor importante na carreira dos professores”.

Estas afirmações revelam uma ideia clara do que é a profissão académica e, sobretudo, do peso que o ensino deve ter no trabalho e na carreira dos professores. Será que é uma ideia dominante no mundo universitário? A resposta é obviamente negativa. Através de uma série de tendências de regulação da profissão académica, o ensino tem sido sistematicamente relegado para segundo plano, mesmo quando os discursos oficiais insistem na sua importância.

A universidade nunca reconheceu a necessidade da pedagogia. Seguir a carreira universitária obriga a realizar um percurso académico que forma investigadores, mas não forma professores (Soares, 2009). “Aprende-se” a ser professor, por intuição, usando a experiência de quando se foi aluno e reproduzindo práticas desajustadas da realidade actual. O lugar por excelência do saber e da evolução do conhecimento, a universidade, constitui, no plano pedagógico, o nível de ensino com práticas mais retrógradas. Pese embora o esforço de algumas instituições, no sentido de valorizar a pedagogia universitária e de encontrar formas de apoiar os docentes a “serem professores”, o discurso dominante sobre a modernização das universidades continua a ignorar a pedagogia, como se esta fosse inata ou, mesmo, supérflua e desnecessária.

A estagnação da pedagogia e a secundarização do ensino têm como pano de fundo “ideologias de modernização” que estão a dominar as universidades e que é possível descrever através de três palavras que começam com a letra E – Excelência, Empreendedorismo e Empregabilidade.

E de Excelência. A excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições. Como é óbvio, ninguém pode ser contra a excelência. Mas, por trás deste conceito, está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão académica. A cultura “Publicar ou perecer?” (*Publish or Perish?*) está directamente relacionada com modalidades de avaliação dos professores e de produção de *rankings* que relegam o ensino para segundo plano. Estamos perante a indução de um produtivismo que conduz à banalização de práticas inaceitáveis, como o auto-plágio, a auto-citação ou o “fatiamento” de artigos. Cada dia se publica mais. Cada dia se dá menos atenção ao ensino e ao trabalho pedagógico, que conta pouco, ou nada, para a carreira dos professores universitários e para o seu prestígio.

E de Empreendedorismo. Ninguém pode ser contra a ideia de empreendedorismo, enquanto desenvolvimento de uma cultura de iniciativa e de inovação, de um ambiente académico criativo e estimulante, de uma capacidade de prolongar a acção universitária na sociedade. Mas, através deste conceito, têm vindo a ser construídas práticas de gestão centradas em princípios de eficiência, rendibilidade e competitividade, que deixam o ensino na penumbra. Um dos maiores problemas dos nossos dias é a separação, cada vez mais profunda, entre a gestão e a vida académica. Dentro das universidades, o poder tem vindo a passar dos académicos para os gestores e burocratas, com a adopção de critérios de distribuição dos recursos e dispositivos de avaliação que raramente valorizam o trabalho pedagógico. Os mecanismos criados para avaliar as universidades e os seus cursos centram-se nos resultados, nas percentagens de sucesso, na métrica das publicações, no número de teses e dissertações defendidas, na internacionalização dos cursos, mas em nenhum momento perguntam o que foi feito para formar e apoiar pedagogicamente o corpo docente da instituição. Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras requer, necessariamente, um processo individual de mudança do professor, o que só acontecerá se o trabalho docente for valorizado.

E de Empregabilidade. O conceito de empregabilidade é o mais recorrente e tóxico nos debates europeus, sempre seguido por um outro conceito, ainda mais tóxico, “educação e formação ao longo da vida”. A educação deixa de ser um direito e transforma-se num dever: cada um tem a obrigação de se educar ao longo da vida para melhorar os seus níveis de empregabilidade. As universidades incorporaram esta ideia e abdicaram de grande parte das suas missões educacionais e culturais, focando-se, primordialmente,

na preparação para o emprego. O Processo de Bolonha reforça este processo, ao mesmo tempo que introduz numerosos dispositivos de regulação dos cursos, dos planos de estudos e até das metodologias de ensino. Estas evoluções poderiam ser positivas se não tivessem dado origem a um conjunto impressionante de regras e regulamentos que estão a asfixiar as universidades através de uma “hiperburocratização”, levada ao extremo pelas novas possibilidades tecnológicas (Lima, 2012).

As tendências descritas criam constrangimentos ao livre desenvolvimento do trabalho dos professores. Por um lado, as métricas avaliativas, construídas em torno de lógicas bibliométricas e, nalguns casos, de indicadores de impacto, afastam os professores de uma maior dedicação à docência. Por outro lado, as normas burocráticas, cada vez mais pesadas, tendem a criar um colete de forças à acção pedagógica, conformando-a de acordo com regras e instruções minuciosas.

A profissão académica precisa de se libertar destes constrangimentos, construindo uma liberdade de acção e de criação que, hoje, se encontra seriamente posta em causa. A base da universidade é a existência de uma comunidade de diálogo. A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum numa permanente “interrogação sobre a interrogação”. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção de sentidos que vai muito para além da transmissão de conhecimentos. Aprender é um acto de criação cultural e científica, em liberdade.

Hoje, são imensos os desafios que a revolução digital coloca à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento, às matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia, e mesmo à organização física do *campus* e dos seus espaços.

Refiram-se, a título de exemplo, os MOOCs (*Massive Open Online Courses*), que têm proliferado nos últimos anos e que ensaiam, nas suas linhas mais interessantes, práticas de co-construção do conhecimento que visam agregar o potencial da inteligência colectiva e constituir-se como espaços experienciais de aprendizagem (Figueiredo, 2012). Nas palavras de George Siemens (2006), que criou com Stephen Downes o primeiro MOOC, em 2008, “o conhecimento é um rio, não é um reservatório”. A aprendizagem requer fluidez, aliando os modos formais e informais, ligando os indivíduos às diferentes áreas do saber e criando redes dinâmicas que se ajustam às constantes mudanças: “O conhecimento não se destina a encher as mentes, mas sim a abri-las”.

A universidade vive uma das mais profundas mudanças da sua história. Se os académicos não forem capazes de uma reflexão ousada e criativa, procurando construir novos modelos de organização e de aprendizagem, então é provável que as universidades se tornem lugares inúteis e que sejam substituídas por outras formas de ensino e educação, como aliás já está a acontecer. São várias as entidades e iniciativas que estão a surgir, por meio de lógicas de “tecnologização” e de “privatização”, através de redes e plataformas várias, para responder à insatisfação que existe em relação às universidades. É um movimento preocupante, pois pode pôr em causa as bases da instituição universitária e de tudo o que representa como herança e como futuro.

O panorama da educação superior está a transformar-se radicalmente, debaixo dos nossos olhos e até perante uma certa indiferença da nossa parte. É necessário que a profissão académica se liberte de uma certa apatia e assuma uma capacidade de reflexão e de criação que lhe tem faltado nos últimos tempos. A valorização do ensino, no quadro

de uma nova pedagogia universitária, é um dos elementos centrais para renovar a profissão académica e dar futuro às universidades. Para não perder esta oportunidade, é fundamental eliminar os constrangimentos, que hoje existem nas universidades, ao trabalho dos professores e à sua liberdade académica.

O ARCO da pedagogia universitária

A capacidade de reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática pedagógica é fundamental para qualquer esforço de renovação do ensino. Para isso, é necessário instaurar lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto. Não se trata de fornecer instruções técnicas, normativas, burocráticas, que complicam ainda mais o quotidiano dos professores, mas de consolidar uma cultura académica que valorize, também, as dimensões da docência e da pedagogia.

Os docentes universitários precisam de sair da sua “solidão pedagógica” (Soares, 2009) e encontrar interlocutores que lhes permitam discutir aspectos cruciais da docência. A questão da profissionalidade docente coloca-se também no nível universitário e, tal como temos defendido para outros níveis de ensino, importa reforçar na Universidade o trabalho em equipa e o exercício colegial da profissão (Nóvoa, 2009).

É importante construir espaços de reflexão que aprofundem e desenvolvam um debate em quatro dimensões principais: as concepções e as culturas dos universitários em relação ao ensino e à pedagogia, às dinâmicas de aprendizagem e de avaliação dos alunos; os processos pedagógicos e os métodos de ensino dominantes desde o século XIX e as experiências que têm procurado abrir novos caminhos; os espaços e os ambientes universitários, a forma como estão organizados e as inevitáveis transformações que terão lugar nas próximas décadas; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância que o trabalho pedagógico não pode deixar de ter neste processo.

É a partir desta reflexão que se pode propor o ARCO da pedagogia universitária, com base em quatro ideias que, apesar de serem ditas há muito tempo, raramente têm sido concretizadas nas universidades: Autonomia, Relação, Criação e Obrigação.

A de Autonomia.

Talvez se possam resumir quase todos os debates pedagógicos em torno desta palavra, autonomia. Usada das formas mais distintas, e até contraditórias, define um ideal educativo que atravessa a modernidade e chega aos nossos dias. No início do século XX é em torno da “autonomia dos educandos” e do *self-government* que se define a Educação Nova. Cem anos mais tarde, uma das últimas obras de Paulo Freire, síntese do seu pensamento, tem como título *Pedagogia da Autonomia*.

Não pretendemos acrescentar mais sentidos a esta palavra, nem transformá-la num desses conceitos “deslumbrantes”, que querem dizer tudo e nada. O nosso objectivo é chamar a atenção para a nova realidade do mundo, que Michel Serres apresenta como a terceira grande revolução na história da humanidade:

“O fundamental está nas nossas cabeças. Vivemos a terceira mutação de fundo. A invenção da escrita permitiu que não fossemos obrigados a aprender a tradição oral de memória. A imprensa permitiu lermos Montaigne, procurando ter uma cabeça bem feita em vez de bem cheia. Hoje, a internet coloca todos os conhecimentos à disposição de todos, em permanência, estejamos onde estivermos” (2012, p. 13).

Ora, para além de todas as considerações que possamos fazer, esta revolução transforma, inevitavelmente, o espaço pedagógico, abrindo para lógicas de estudo autónomo, de individualização do ensino, de diferenciação pedagógica, de valorização dos percursos pessoais, sempre num quadro de colaboração e de partilha, de co-construção das aprendizagens.

Certamente que o trabalho do professor é ainda mais importante do que no passado – na criação dos espaços de aprendizagem, na sistematização do conhecimento, no acompanhamento dos alunos... – mas adquire novas configurações. A universidade será, cada vez menos, um lugar onde se vai ouvir o professor a ler as suas aulas, para se transformar num grande espaço de estudo, de reflexão e de trabalho conjunto entre alunos e entre alunos e professores. Os estudantes vão poder desenvolver os seus estudos de forma muito mais autónoma, ainda que em contextos de aprendizagem partilhados, dentro e fora das universidades.

R de Relação.

Há alguns anos, o antropólogo Arjun Appadurai (2008), convidado a intervir em conferência internacional da Aliança das Civilizações, decidiu falar sobre os riscos do diálogo. Apontou, como primeiro risco, o desentendimento ou a incompreensão e, como segundo, precisamente o oposto, isto é, que a outra parte nos entenda completamente e assim desvende as nossas convicções mais profundas e mesmo as nossas dúvidas.

Na sua opinião, para ser efectivo o diálogo tem de ser construído com bases sólidas, concretas e consistentes. Todo o diálogo é uma forma de negociação e a negociação não pode ser baseada numa compreensão total ou num falso consenso que evite as diferenças e as divergências.

É interessante trazer este apontamento para a pedagogia universitária, que deve ser pensada como um lugar de cooperação, de colaboração, de trabalho em equipa, que necessita de tempo e de condições para que se concretize com efectividade. Talvez se possa substituir “ciência” por “pedagogia” no Manifesto de 2010 a favor de uma ciência lenta: “A pedagogia necessita de tempo para pensar, de tempo para ler e de tempo para falhar” (*The Slow Science Manifesto*).

As transformações actuais, não numa perspectiva tecnológica da “revolução digital”, mas na forma como sugerem novos processos de conhecimento e de aprendizagem, trazem desafios imensos à organização dos espaços e dos tempos na universidade. O diálogo, o trabalho conjunto e as redes não são apenas um meio de facilitar a aprendizagem, pois contêm, de *per se*, um potencial de conhecimento e de educação. A relação constitui-se não apenas como mediação, mas também como factor decisivo da aprendizagem. O mesmo se poderá dizer da comunicação, retomando, aliás, intuições geniais de vários educadores, a começar por Célestin Freinet.

Os professores universitários não podem continuar a alimentar o mito da *lecture*, evitando uma reflexão séria sobre a relação, a comunicação e as redes enquanto lugares de produção pedagógica. A relação consigo mesmo, com os alunos e com os colegas é um elemento central da pedagogia universitária. E nada se fará sem tempo e sem condições de liberdade para o exercício da vida académica, num diálogo que é difícil, exigente, que comporta riscos, mas sem o qual não haverá mudanças na universidade.

C de Criação.

Os debates sobre a universidade contemporânea sublinham a importância do conhecimento e da ciência. Está aqui a matriz das chamadas “universidades de investigação de nível mundial”. São tendências muito importantes, que colocam a criação como factor de distinção das universidades.

Em vez de uma artificial separação entre ensino e investigação, devemos construir a docência como espaço de reflexão, de investigação e de trabalho científico. A este propósito, é interessante retomar um texto antigo de John Dewey, *The sources of a science of education*:

“A educação é, por natureza, uma espiral interminável. É uma actividade que inclui a ciência em si mesma. (...) No seu próprio processo, levanta mais problemas para serem estudados, suscitando deste modo mais pensamento, mais ciência, e assim sucessivamente, num processo que nunca termina” (1929, pp. 76-77).

John Dewey levanta uma questão muito importante: o ensino tem de ser objecto de uma análise científica igual à de qualquer outra área de investigação. Ao fazê-lo, situa a pedagogia no espaço da criação, da descoberta, explicando que se ensina tal como se investiga.

É a capacidade de compreender esta questão que nos permite falar de pedagogia universitária enquanto lugar de colaboração, de convergência entre áreas e perspectivas distintas. Sem isso, estaríamos perante meros procedimentos técnicos, que se limitariam, com uma ou outra inovação, a reproduzir o conservadorismo pedagógico que domina as universidades:

“Os professores ensinam da maneira a que estão acostumados, como foram treinados, sem avançar um milímetro. Eles não vêem motivos para mudar. As universidades, por sua vez, que tanto celebram os progressos na pesquisa, não têm a tradição de valorizar inovações na didáctica, o que desmotiva a aplicação de métodos mais modernos” (Kosslyn, 2014).

O futuro da pedagogia universitária passa pela capacidade de integrar, no processo didáctico, uma atitude de experimentação, de reflexão e de criação. A docência de uma disciplina – na sua planificação, realização e análise – é tanto um acto de questionamento e de invenção como qualquer outra actividade mais tradicionalmente designada como investigação ou como contribuição para o avanço do conhecimento (Shulman, 1987).

O de Obrigação.

Vivemos uma fase de grandes mudanças e transições no espaço académico, no ensino e na investigação. Nunca, na sua longa história, as universidades tiveram um papel tão decisivo como nos dias de hoje. O seu compromisso não é apenas no interior das fronteiras institucionais, é também, talvez mesmo sobretudo, no espaço público, na ligação entre a universidade e a economia, a cultura e a sociedade.

Esta obrigação tem de ser assumida por inteiro pela universidade, nomeadamente na forma como educa os estudantes, como lhes proporciona um contacto com todas as culturas, num ambiente academicamente estimulante, de procura, de curiosidade, de iniciativa, e também na ligação às profissões e à sociedade.

O ponto central da refundação universitária é uma nova relação com a sociedade, um novo compromisso público, o que implica modelos de organização muito diferentes daqueles que ainda prevalecem. A pedagogia deve ir além da transposição didáctica. Como salienta Sérgio Niza, os processos pedagógicos “devem reproduzir os processos sociais autênticos de construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana” (2012, p. 195).

Dois movimentos são particularmente importantes.

Por um lado, o movimento entre a pedagogia e as profissões. É evidente que esta ligação existe, há muito tempo, em cursos como a medicina, que têm lugar em Faculdades dentro dos Hospitais e com uma permanente interacção entre a formação e a profissão. Mas é preciso estender esta lógica a várias outras culturas profissionais, não no sentido de um estreitamento ou profissionalização dos estudos, mas na perspectiva de uma associação entre o mundo universitário e o mundo do trabalho, fundamental para a formação dos estudantes, mas também para a evolução das profissões.

Por outro lado, o movimento entre a pedagogia e a sociedade. A universidade está inevitavelmente ligada às grandes questões da sociedade – saúde, educação, energia, ambiente, cidades, habitação, transportes, cultura, justiça... – e estas questões têm de estar presentes no trabalho académico e pedagógico. A formação dos estudantes faz-se, no *campus* e *fora do campus*, em ligação com estes problemas, estudando, reflectindo e intervindo na cidade e na sociedade. Não há, como no passado, uma separação temporal entre o tempo da formação (interno à universidade) e o tempo da acção (depois da universidade), mas antes uma simultaneidade que transforma as problemáticas sociais em matéria pedagógica e induz processos pedagógicos de maior proximidade com a vida e a sociedade.

O ARCO da pedagogia universitária, brevemente descrito, tem como ponto de referência uma valorização do trabalho pedagógico no espaço universitário. Há alguns anos, Philip Altbach (2009) adaptou uma célebre frase de Bill Clinton – *It's the economy, stupid!* – para se referir à universidade – *It's the faculty, stupid!* (São os professores, idiota!). Através deste apontamento quis marcar a centralidade da profissão académica, a importância de conceder aos professores a autonomia e os meios para desenvolverem livremente o seu trabalho, nomeadamente o seu trabalho pedagógico.

Na verdade, para que os quatro eixos do ARCO acima descritos possam ser concretizados, é imprescindível uma análise individual e colectiva do trabalho, aberta para uma reflexão sobre as epistemologias docentes, sobre o sentido da profissão académica. É a capacidade de trazer a pedagogia para o *centro* da universidade que permite criar novas culturas de aprendizagem, de formação e de educação superior. É na relação humana que a educação encontra o seu sentido fundamental.

As universidades foram inventadas para proteger o trabalho que não tem valor económico imediato e foi isso que permitiu grandes avanços no conhecimento e na cultura (Freidson, 1986). A liberdade é uma condição essencial para o trabalho de pensar e de ensinar, de criar e de contribuir para a vida social, económica e cultural.

É por esta razão que devemos libertar a universidade de interesses económicos ou corporativos, reforçando a sua independência, para que assim possa cumprir a sua missão junto da sociedade. Mas é igualmente necessário libertar as instituições de uma

teia impressionante de burocracias que estão a asfixiar a vida académica e o trabalho diário dos professores e dos investigadores.

Foi isso que procurámos argumentar neste texto, defendendo que a pedagogia tem de acompanhar os processos de mudança em curso, mas que, para isso, as universidades têm de libertar-se de um conjunto de constrangimentos económicos, corporativos e burocráticos. Sem isso, a profissão universitária continuará prisioneira de teias várias, enredada em lógicas e métricas de avaliação que, na prática, impedem um exercício livre do trabalho académico e condicionam uma maior dedicação ao ensino.

Estamos perante uma mudança que exige coragem e ousadia, um pensamento livre e de futuro. Em vez de uma atitude defensiva, de uma permanente auto-justificação, precisamos de uma universidade *sem condição* (Derrida, 2003), isto é, de uma liberdade incondicional, uma liberdade que não se situa necessária, nem sequer primordialmente, no interior do espaço universitário, mas que acontece em todos os lugares sociais e culturais nos quais a universidade se transforma em *univercidade* (Nóvoa, 2014).

Sem liberdade, nada faremos, mas a liberdade que queremos não é para nos fecharmos, para protegermos os nossos interesses, mas sim para nos abriremos, para estarmos à altura dos desafios do século XXI. Porque, como disse Bernardino Machado, numa célebre oração de sapiência em Coimbra, no ano de 1904: “Uma Universidade deve ser escola de tudo, mas sobretudo de liberdade.”

Referências bibliográficas

- Altbach, Ph. (2009). “It’s the faculty, stupid!”, *Times Higher Education*, 30 de Abril de 2009.
- Appadurai, A. (2008). “The risks of dialogue”, *Quaderns de la Mediterrània*, vol. 10, pp. 23-27.
- Buarque, C. (2014). *A universidade na encruzilhada*. São Paulo: Editora Unesp.
- Derrida, J. (2001). *L’université sans condition*. Paris: Galilée.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Epstein, M. (2012). *The transformative humanities: A manifesto*. New York: Bloomsbury.
- Faust, D. (2007). *Installation address: Unleashing our most ambitious imaginings*. Consultar em <http://www.harvard.edu/president/speech/2007/installation-address-unleashing-our-most-ambitious-imaginings>.
- Figueiredo, A. Dias de (2012). *MOOCs – Virtudes e Limitações*. Consultar em <http://moocad.blogspot.pt/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>
- Freidson, E. (1986). “Les professions artistiques comme défi à l’analyse sociologique”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 27, n.º 3, pp. 431-443.
- Kosslyn, S. (2014). “A universidade do futuro”, *Revista Veja*, n.º 2637, 02 de Abril de 2014.
- Lima, L. (2012). “Trabalho e educação no século XXI – Experiências internacionais” (C. Lucena & J.R. Silva Júnior, orgs.). São Paulo: Xamã Editora, pp. 129-158.
- Niza, S. (2012). “O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”, in *Sérgio Niza - Escritos sobre educação* (A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó, orgs.). Lisboa: Tinta-da-China, pp. 190-210.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Nóvoa, A. (2014). "Universidade", in *Portugal Social de A a Z* (J. L. Cardoso, P. Magalhães & J. M. Pais, orgs.). Lisboa: Expresso/ICS – Universidade de Lisboa, pp. 260-268.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Éditions Le Pommier.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, n.º 1, pp. 1-22.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Consultar em http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.
- Silva, V. G. & Amante, L. (2015). "Objetos da Escola? Quando novos personagens entram em cena", in *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 23, n.º 54.
- Soares, S. R. (2009). "Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade", in *Educação e Contemporaneidade* (A. D. Nascimento & T.M. Hetkowsky, orgs.). Salvador: EDUFBA, pp. 91-108).
- Teixeira, A. (1962). "Notas para a história da educação", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 37, n.º 85, pp. 181-188.
- The Slow Science Manifesto* (2010). Consultar em <http://slow-science.org/>

Artículo concluido en enero 2015

Novoa, A. y Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 21-34.

Publicado en <http://www.red-u.net>

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Portugal

Mail: novoa@reitoria.ul.pt



António Nóvoa é Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi Reitor da Universidade de Lisboa entre 2006 e 2013. Em 2014, a Universidade atribuiu-lhe o título de Reitor Honorário. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne), foi galardoado, em 2014, com o Prémio Universidade de Coimbra.

Lúcia Amante

Universidade Aberta, Portugal

Mail: lucia.amante@uab.pt



Lúcia Amante é doutorada em Ciências da Educação. É Professora na Universidade Aberta - Portugal. Desenvolve investigação no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D - UAb) sobre temas da psicologia e pedagogia da educação online e sobre utilização das tecnologias digitais em contextos educativos formais e não formais.