

Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação?

António Nóvoa

Depois de sete anos, de grande intensidade, como Reitor da Universidade de Lisboa, passei o último ano no Brasil¹. Foi uma experiência extraordinária. Pude viver, *in loco*, a realidade de outro país, de outro continente, e tomar consciência de como são semelhantes as questões que nos afectam, de um e do outro lado do Atlântico, em todos os lugares do mundo.

Ao longo de 2014, durante a preparação desta conferência, apercebi-me melhor da insanidade que está a tomar conta da vida académica. Os sinais não são novos, mas têm vindo a agravar-se ano após ano. O nosso mal-estar é grande, mas parecemos resignados e apáticos, como se tudo isto fosse inevitável, como se não houvesse alternativa. Chegou o tempo de dizer “não”.

Este ano, celebra-se o centenário da Primeira Grande Guerra (1914-1918). Vale a pena recordar que ela aconteceu, como todas as guerras, não tanto por causa das atitudes bélicas e agressivas de alguns, mas sobretudo por uma espécie de consentimento generalizado de muitos, que acabariam por ser as suas principais vítimas².

“Vemos, ouvimos e lemos. Não podemos ignorar”. Estes versos de Sophia de Mello Breyner, cantados durante as lutas pela Liberdade em Portugal, explicam a decisão de usar o meu tempo, não para uma “conferência convencional”³, mas para juntar a minha voz a grupos e movimentos que estão a combater as tendências dominantes no espaço universitário, a combater por novas formas de organização da vida académica.

Vemos, ouvimos e lemos. Não podemos ignorar.

O que vi, ouvi e li, e não posso ignorar? A lista é longa, mas deixo-vos apenas quatro exemplos, simples, mas esclarecedores.

Primeiro. Vi as notícias sobre o embuste preparado por John Bohannon, que conseguiu publicar diferentes versões de um “falso” artigo científico em 157 periódicos de livre acesso, alguns da responsabilidade de importantes editoras internacionais como a Wolters Kluwer, a Sage e a Elsevier.

A questão é: Porque é que aceitamos pagar quantias consideráveis para publicar o nosso trabalho num sistema editorial tão medíocre? Porque é que nos resignamos perante esta insanidade? O que é que nos está a acontecer?

Segundo. Ouvi o prémio Nobel Randy Schekman apelar a um boicote a revistas internacionais de referência, como a *Nature* e a *Science*, porque, na sua opinião, estão a distorcer o processo científico e a impor uma tirania que deve ser rejeitada.

A questão é: Porque é que não fazemos nada contra esta indústria editorial que está a causar tantos danos à ciência? Porque é que permitimos que as prioridades do nosso trabalho sejam definidas por interesses comerciais e orientações nocivas?

Terceiro. Li a história de Haruko Obokata, a jovem cientista japonesa acusada de falsear imagens num trabalho sobre as células-tronco, uma história semelhante a tantas outras dos últimos anos.

A questão é: Porque é que aceitamos as pressões desta cultura de “publicar ou perecer”⁴? Porque é que aceitamos o controlo das nossas vidas por “factores de impacto” e um produtivismo cego? Porque é que consentimos? Porque é que nos resignamos?

Quarto. Recentemente, vi, ouvi e li as notícias sobre a avaliação do sistema científico português, conduzido através de um acordo entre a Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) e a *European Science Foundation*. O acordo previa que apenas metade dos centros de investigação deveria ter financiamento⁵. No caso da Educação, mais de 70% dos centros foram eliminados logo na primeira fase. A avaliação foi conduzida da pior maneira possível, por avaliadores estrangeiros, através de métricas absurdas, sem um conhecimento mínimo da realidade do país, sem uma visita aos centros, sem qualquer discussão com os investigadores...

A questão é: Porque é que aceitamos participar nestes painéis, usando métodos e cumprindo orientações políticas deste tipo? Porque é que aceitamos colaborar na erosão do nosso próprio campo científico? Porque é que aceitamos o inaceitável? Porquê?

Deixo-vos quatro histórias que tiveram lugar nos últimos meses. Poderia partilhar convosco muitas outras, como, por exemplo, o programa de computador criado por investigadores do *Massachusetts Institute of Technology* que “fabrica” falsos artigos académicos na área da ciência da computação. O programa está disponível numa página da internet e, por muito inconcebível que isso nos possa parecer, vários artigos forjados por este processo foram aceites para publicação em importantes editoras internacionais, como a Springer, o *Institute of Electrical and Electronic Engineers*, e muitas outras.

Estas histórias não me interessam em si mesmas, mas como sinais, como sintomas de um mal-estar mais profundo que afecta a vida académica e universitária. São sinais que têm vindo a multiplicar-se a um ritmo alarmante nos últimos anos, sintomas de uma corrosão das universidades e da ciência que não podemos ignorar. Por isso, decidi redigir este apelo a favor de uma vida académica diferente, um apelo à nossa responsabilidade individual e colectiva. Chegou o tempo de dizer “não”.

Contei-vos quatro histórias – sobre John Bohannon, Randy Schekman, Haruko Obokata e a avaliação da investigação em Portugal – e coloquei quatro perguntas que, na verdade, são apenas uma: Porque é que aceitamos? Porque é que consentimos? Porque é que colaboramos? Porquê?

Claro que as perguntas são retóricas. Todos sabemos a resposta: trata-se de uma luta pela sobrevivência na selva académica. Mas precisamos de a problematizar, de reflectir sobre ela no contexto das tendências dominantes no espaço universitário, em todo o mundo, mas sobretudo na Europa depois do Processo de Bolonha.

Talvez estas tendências possam ser resumidas através da comparação entre duas ideias bem conhecidas:

- a primeira pertence a Eliot Freidson, num artigo publicado em 1986: “As universidades são invenções sociais notáveis para apoiar o trabalho que não tem valor comercial imediato”⁶;

- a segunda é de Nicholas Barr, economista que desempenhou um papel importante nas reformas do ensino superior no Reino Unido: há 50 anos, o ensino superior não tinha grande relevância em termos económicos; nos dias de hoje, é necessário compreender o valor económico das universidades⁷.

Estas ideias estão separadas por cerca de três décadas, mas entre uma e outra vai uma distância de grande significado naquilo que se espera das universidades. Já não se trata de sublinhar a importância do conhecimento para o desenvolvimento económico e social. O que conta, agora, é o próprio valor económico das universidades.

Num raciocínio excessivamente breve, e até simplista, talvez seja possível ilustrar esta ideologia com três E e mais um. Estes E são conceitos tóxicos, porque a nossa sobrevivência imediata depende da capacidade para respirarmos neste ambiente nocivo, ainda que tal nos condene a uma morte lenta.

As palavras não são culpadas. O problema não está nas palavras, mas sim nas ideologias de “modernização” que olham sobretudo para o “valor económico das universidades”.

Ideologias de “modernização”? Três E e mais um.

E de Excelência.

Excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições e, em particular, de alimentar a esperança de ser uma “universidade de investigação de nível mundial”⁸. 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.

Publicar ou perecer? Esta cultura está directamente relacionada com modalidades de avaliação dos professores e de produção de *rankings* que dominam as universidades, dando um enorme poder às grandes companhias editoras internacionais.

“Quem são os capitalistas mais implacáveis no mundo ocidental?” – pergunta George Monbiot, um escritor e jornalista inglês. “Quem é responsável por práticas monopolistas que fazem Walmart parecer uma pequena loja de esquina e Rupert Murdoch um socialista? Há muitos candidatos, mas o meu voto não vai nem para os bancos, nem para as petrolíferas, nem para as companhias de seguros, mas – vejam bem – para as editoras académicas”⁹.

Trabalhamos todos, gratuitamente, para as revistas e editoras académicas, como autores ou como revisores de artigos científicos, e, no entanto, somos obrigados a pagar verbas escandalosas para ter acesso a estas publicações, que foram financiadas, principalmente, por fundos públicos¹⁰. Alguma coisa está errada.

Mesmo uma das universidades mais ricas do mundo, a Universidade de Harvard, aprovou uma declaração, há dois anos, informando que não tinha dinheiro para pagar os preços elevados pedidos pelas revistas científicas¹¹. E, nesse mesmo ano, 2012, o matemático Tim Gowers, galardoado com a medalha Fields, lançou um movimento contra o exorbitante “custo do conhecimento”, apelando a um boicote às revistas da responsabilidade da Elsevier e à adopção de formas alternativas de publicação académica¹².

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. Há mesmo quem se orgulhe de ter publicado centenas e centenas de artigos ao longo da sua vida académica. Será isto uma coroa de glória ou de demência?

Cada dia se publica mais. Cada dia se lê menos. Há pressões cada vez maiores para impor uma cultura de produtivismo. Não podemos ser cúmplices desta corrupção da ciência e das universidades que está a destruir a vida académica. É tempo de dizer “não”.

E de Empreendedorismo.

O que quero criticar nesta palavra? Por um lado, quero criticar a “universidade empreendedora”, a emergência de práticas de gestão que olham para as universidades como se fossem empresas. Permitam-me que mencione o *Manifesto for universities that live up to their missions*, lançado em 2012, no qual se denunciam as tendências dominantes de governo das universidades, construídas em torno de ideias como eficiência, rendibilidade e competitividade, ideias que estão a arruinar a liberdade académica¹³.

Um dos nossos maiores problemas 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.

Por outro lado, quero falar do empreendedorismo, enquanto atitude caracterizada pela inovação e pelo risco. Ninguém pode ser contra. Infelizmente, esta tendência está a conduzir a ritmos de trabalho cada vez mais acelerados e à adopção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho académico.

Esta situação é denunciada pelos subscritores do *Slow Science Manifesto*, documento de 2010 em que se pode ler: “A ciência necessita de tempo para pensar, de tempo para ler e de tempo para falhar. A ciência nem sempre sabe o que está certo num determinado momento”. O manifesto conclui com um último pedido, dirigido ao público: “– Fiquem connosco, apoiem-nos, enquanto pensamos”¹⁴.

Talvez a melhor maneira de contrariar estas concepções, erradas, de empreendedorismo seja através do recurso à palavra francesa, *désintéressement*, tão difícil de traduzir para outras línguas. Não significa desinteresse, mas sim um interesse maior, mais elevado, bem definido por Jacques Derrida na sua obra, *L’université sans condition*, isto é, a universidade *sem condição*, de uma liberdade incondicional¹⁵.

O movimento a favor de uma “ciência lenta” é parte de uma acção mais vasta contra as tendências empreendedoras, no sentido negativo do termo, que estão a destruir o tecido universitário. É tempo de dizer “não”.

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”¹⁶. Durante o século XX, o direito à educação fez parte de grandes lutas e movimentos sociais. Agora, com a repetição sistemática do princípio da “educação e formação ao longo da vida”, a educação deixou de ser um direito e transformou-se num dever: cada um tem a obrigação de se educar ao longo da vida no sentido de melhorar os seus níveis de empregabilidade.

As universidades foram incorporando a ideia de empregabilidade, abdicando de grande parte das suas missões educacionais e culturais, para se focarem, primordialmente, na preparação para os empregos ou, melhor dizendo, para futuros empregos.

A aceitação acrítica destas tendências torna-nos responsáveis pela nossa própria destruição, como se explica num importante documento, *Charte de la désexcellence*, recentemente publicado por um grupo de académicos europeus¹⁷. As nossas atitudes, muitas vezes por omissão ou consentimento, abrem caminho à adopção e desenvolvimento de ideologias que estão a condicionar seriamente as universidades, a criar importantes constrangimentos à vida académica e a redefinir erradamente as prioridades da investigação. É tempo de dizer “não”.

Intencionalmente, decidi descrever os três E confrontando-os sempre com movimentos e formas de resistência que têm vindo a ganhar cada vez mais importância no interior do mundo universitário: a declaração da Universidade de Harvard, o boicote proposto por Tim Gowers, o *Manifesto for universities that live up to their missions*, o *Slow science manifesto*, a *Charte de la désexcellence*...¹⁸

É a minha maneira de chamar a atenção para a nossa própria responsabilidade, como professores, como investigadores, como educadores e como membros de sociedades científicas na área da Educação.

No princípio, disse-vos que apresentaria três E e mais um.

O meu último E refere-se a Europeização.

Estamos perante mais um conceito tóxico. Depois de décadas de “Europeização”, a Europa está como está. Não falarei sobre isso. Mas quero expor as divisões entre Norte e Sul, entre centro e periferia, que as políticas da União Europeia no campo da ciência e inovação estão a agravar.

Habitualmente, sublinha-se a importância do conhecimento para a organização e progresso das sociedades contemporâneas. É este o argumento principal para aumentar as verbas europeias para a ciência. O programa *Horizonte 2020* está, hoje, dotado com um orçamento de 79 mil milhões de euros.

Curiosamente, ninguém põe em causa a estratégia de “fundos competitivos” que regula as políticas europeias de distribuição de recursos na área da ciência. É o melhor exemplo da ideologia dos três E. O resultado é óbvio: os fortes ficam mais fortes, os frágeis mais frágeis.

Depois de quase três décadas na União Europeia, Portugal continua a ser um contribuinte líquido¹⁹ para os fundos europeus de ciência. Ironicamente, poder-se-ia argumentar que os cidadãos dos países menos desenvolvidos estão a pagar a ciência que se faz nos países mais desenvolvidos. Que estranha Europeização.

E depois somos confrontados com histórias, como aquela que vos contei anteriormente, sobre a avaliação dos centros de investigação em Portugal. O trabalho é realizado sob os auspícios da *European Science Foundation*, com a cumplicidade de alguns dos nossos colegas. É desnecessário dizer que tudo é feito de acordo com os melhores “padrões internacionais”, legitimados com linguagens e métricas de excelência, inovação e competitividade, empreendedorismo, transferência de conhecimento e mérito tecnológico, *outputs*, produtividade e impacto. Mas o problema está precisamente aqui. Em nome da Europeização reproduzem-se as mesmas fracturas de sempre. É tempo de dizer “não”.

Quatro vezes “não”. À excelência. Ao empreendedorismo. À empregabilidade. A “esta” Europeização. Não por causa das palavras, mas por causa das ideologias que elas carregam.

Deixem-me ser totalmente claro. Não alimento nenhuma nostalgia académica. Mas isso não me obriga a aderir a ideologias de “modernização” que estão a destruir a nossa vida académica e a nossa liberdade intelectual. Estas ideologias estão a empobrecer o trabalho científico, em particular no campo da investigação em Educação. É o que tentarei explicar na última parte desta palestra.

E a propósito da investigação em Educação?

Deixar-vos-ei, de novo, três ideias, e mais uma.

Em vez de “Excelência” precisamos de debate e cultura.

Em vez da ideologia da “excelência”, devemos basear a investigação em Educação no debate e na cultura. Um entendimento errado do conceito de “excelência”, conduz a separar os melhores dos outros, esquecendo que, nas sociedades

do século XXI, é central que todos tenham acesso ao conhecimento e que haja uma valorização, não apenas da ciência, mas também da cultura científica.

O debate, o seminário e as comunidades de diálogo são elementos fundamentais da universidade. Esta tradição tem sido posta em causa por um sistema de revisão pelos pares²⁰ cada vez mais desacreditado, por avaliações puramente quantitativas ou bibliométricas e por tendências que medem factores de impacto duvidosamente definidos.

É necessário reconstruir uma cultura de debate e de crítica, marcada pela interacção, pelo diálogo, pela leitura conjunta dos nossos trabalhos, pela capacidade de nos envolvermos numa conversa intelectual com os outros. Não podemos resignar-nos perante a tirania dos números, perante dispositivos quantitativos de avaliação que estão a pôr em causa a criatividade e a liberdade. Precisamos de reinventar a investigação como uma práxis colectiva aberta e colaborativa.

Para transformar as universidades, é necessário haver confiança, em nós e nos outros, "dentro" (nas instituições) e "fora" (na sociedade). Sem confiança, a tendência dominante será sempre reproduzir lógicas burocráticas e métricas quantitativas, empurrando a vida académica para um produtivismo tantas vezes sem sentido. Tudo precisa de tempo, colaboração e compromisso, colegialidade e liberdade.

Em vez de "Empreendedorismo" precisamos de diversidade e convergência.

A ideologia do "empreendedorismo" tende a reduzir a ciência a desenvolvimentos tecnológicos ou a exercícios aplicados. Um certo estreitamento tem, por vezes, o efeito de voltar o trabalho científico para dentro do próprio campo educativo. Ora, a história educacional mais inspiradora baseia-se no contrário, numa diversidade de abordagens, de metodologias e de maneiras de pensar.

É estranho que, neste início do século XXI, quando as correntes científicas mais inovadoras procuram dinâmicas de convergência e de fertilização mútua, alguns investigadores estejam preocupados sobretudo com as questões da identidade e da "disciplinarização" das ciências da educação.

Pessoalmente, acredito que precisamos de alargar o espectro do nosso trabalho, numa perspectiva muito próxima da que é defendida por Michel Serres:

"Dedicados à procura da verdade, nem sempre a atingimos quando a buscamos por análises e equações, por experiências ou evidências formais; por vezes, é preciso recorrer ao ensaio; e quando o ensaio não chega, sigamos pelo conto, se for possível; se a meditação fracassa por que não tentar a narrativa?"²¹.

A questão central é como enriquecer, aprofundar e diversificar a nossa compreensão dos temas educacionais. Não há um caminho único e, certamente, não podemos esperar que se obtenha um consenso na forma de organizar e de orientar o campo científico em Educação. Mas podemos trabalhar para que a investigação acolha a diversidade e procure a convergência. Não nos podemos fechar no interior de uma “disciplina” única. Precisamos de trabalhar nas fronteiras de vários conhecimentos, de juntar perspectivas diferentes na compreensão dos fenómenos educativos.

Em vez de “Empregabilidade” precisamos de plenitude e abertura.

Vale a pena recordar a ironia de David Labaree, numa palestra dirigida a jovens investigadores em Educação: “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza”²². Estes conselhos não podem ser interpretados literalmente, mas sim como uma crítica às tendências utilitaristas que dominam as universidades.

A investigação deve ser capaz de reforçar uma educação superior ampla, que não se esgota na “empregabilidade”. Para isso, importa consolidar os laços entre a educação e a ciência, entre a formação e a investigação, enriquecendo a vida universitária num duplo sentido: por um lado, construir uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de auto-conhecimento, de desenvolvimento de uma vida plena também na relação com o trabalho; por outro lado, realizar um esforço para levar a investigação até um público mais alargado, de modo a ligar a reflexão científica aos debates públicos sobre educação.

Todos sabemos que a Educação está saturada de opiniões e de certezas e, por isso, é tão difícil instaurar e legitimar um conhecimento especializado neste campo. Mas esta dificuldade é, ao mesmo tempo, uma das nossas principais vantagens, pois torna mais fácil uma relação próxima entre a ciência e a sociedade, uma abertura decisiva para as sociedades do século XXI.

Aqui ficam as minhas três respostas à questão – *Para que serve a investigação em Educação?* Mas prometi-vos três respostas, e mais uma. A minha última resposta diz respeito à Europa. Se acreditamos, como gostamos de dizer, que a educação e o conhecimento são elementos centrais para o desenvolvimento dos países, então temos de repensar a forma como os fundos europeus de ciência estão a ser distribuídos. Não podemos aceitar acriticamente o argumento de que os fundos estão a ser concedidos apenas de acordo com a qualidade e o mérito das equipas de investigação, das infraestruturas e das projectos apresentados.

Na verdade, esta política reproduz, cinicamente, as desigualdades de partida. Nunca, por esta via, nos tornaremos mais iguais no espaço europeu.

A retórica da Europeização tem estado ao serviço de divisões e fracturas cada vez mais profundas. Nenhum de nós pode continuar a jogar este jogo, ingenuamente, como se nele não tivéssemos qualquer responsabilidade. Chegou o tempo de agir, dentro de cada uma das nossas universidades, mas também em associações como a *European Educational Research Association*.

* * *

Está na altura de concluir esta viagem – *recordem-se que isto não é uma “conferência convencional”* – por temas universitários, pela vida académica e pela investigação educacional. Espero ter sido capaz de juntar pontos de vista muito distintos, no esforço para revelar dilemas e problemas que nos afectam a todos.

Comecei com uma poeta do Porto, Sophia de Mello Breyner. Permitam-me que termine com um escritor de Lisboa, Vergílio Ferreira: “Não se pode pensar, fora das possibilidades da língua em que se pensa”²³. Do mesmo modo, também não se pode conhecer, fora das possibilidades da ciência em que se conhece. É por isso que precisamos de alargar o repertório da nossa ciência, do ponto de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É para isto que serve a investigação educacional.

Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – *liberdade*. As formas dominantes de organização do trabalho académico e de avaliação dos professores, estão a afectar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a investigação educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade *sem condição*. Porque a Liberdade é tudo, e tudo o resto é nada.

Notas

- 1 Reitor da Universidade de Lisboa (2006-2013). O texto, originalmente publicado no *European Educational Research Journal*, é traduzido do inglês e corresponde à transcrição da conferência proferida no Porto, no Congresso Europeu de Investigação em Educação (4 de Setembro de 2014). Por esta razão, mantém os traços da oralidade.
- 2 Ver o discurso de Roger Martin du Gard no banquete oficial do Prémio Nobel, em Estocolmo, no dia 10 de Dezembro de 1937.
- 3 A conferência teve início com a imagem do famoso cachimbo de Magritte, acompanhada pela seguinte frase: “This is not a keynote address”.
- 4 Em inglês: “publish or perish culture”.

- 5 A este propósito, ver o texto da astrofísica Amaya Moro-Martin na revista *Nature* (vol. 514, n.º 7521, 8 de Outubro de 2014).
- 6 Eliot Freidson, "Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique", *Revue Française de Sociologie*, vol. 27, n.º 3, p. 436.
- 7 Ver, por exemplo, Nicholas Barr, "The Higher Education White Paper: The good, the bad, the unspeakable – and the next White Paper", *Social Policy and Administration*, vol. 46, n.º 5, 2012, pp. 438-508. Ver também a página de Nicholas Barr na internet: <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb>.
- 8 Em inglês: "world-class research university". Ver, a este propósito, Susan L. Robertson, "World-class higher education (for whom?)", *Prospects*, vol. 42, 2012, pp. 237-245.
- 9 George Monbiot, "Academic publishers make Murdoch look like a socialist", *The Guardian*, 29 de Agosto de 2011.
- 10 Ver Dominique Nora, "Recherche publique, profits privés", *Le nouvel observateur*, n.º 2583, 8 de Maio de 2014, pp.52-53.
- 11 Ver Harvard University, *Faculty Advisory Council Memorandum on Journal Pricing*, 17 de Abril de 2012 (<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k77982&tabgroupid=icb.tabgroup143448>).
- 12 Ver a declaração *The cost of knowledge* na página da internet <http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf>.
- 13 A versão inglesa do *Manifesto* pode ser consultada na página da internet <http://www.univendebat.eu/manifeste/manifesto-for-universities-to-stand-up-for-their-missions/>
- 14 *The Slow Science Manifesto* pode ser consultado na página da internet <http://slow-science.org/>
- 15 Jacques Derrida, *L'université sans condition*, Paris, Galilée, 2001. Ver também John Holmwood (ed.), *A manifesto for the public university*, London, Bloomsbury, 2011.
- 16 Em inglês: "lifelong learning".
- 17 Ver a *Charte de la désexcellence*, versão de Janeiro de 2014, na página da internet http://lac.ulb.ac.be/LAC/charte_files/Charte_Desexcellence_1-1.pdf
- 18 Ver também uma petição recente de cientistas europeus, *They have chosen ignorance!*, que pode ser consultada na página da internet <http://openletter.euroscience.org/open-letter/>
- 19 "Contribuinte líquido" significa que Portugal contribui com mais verbas para o orçamento europeu neste sector do que aquelas que recebe da União Europeia.
- 20 Em inglês: "peer-review system".
- 21 Michel Serres, *Le tiers-instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, p. 249.
- 22 David Labaree, "A Sermon on Educational Research", *International Journal for the Historiography of Education*, vol. 2, n.º 1, 2012, p. 74.
- 23 Vergílio Ferreira, *Pensar*, Lisboa, Bertrand, 1992, p. 9.