



UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO, DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA ESCOLA, POR ANTÓNIO NÓVOA¹

Professoras do Departamento de Educação/UFRN – Betânia Leite Ramalho, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Marlúcia Paiva, Marta Maria de Araújo e Rosanália de Sá Leitão Pinheiro – elaboraram as questões enviadas ao Prof. Dr. António Nóvoa que as respondeu por e-mail.

1. Poderia dizer brevemente suas raízes familiares e culturais?

AN – As minhas raízes estão no Norte de Portugal, em famílias tradicionais e numerosas, de uma aristocracia que se foi aburguesando. Ensinaram-me, desde o berço, a memória do historiador Alberto Sampaio (os seus livros, os seus amigos, as suas terras), um dos meus antepassados que pertenceu à famosa Geração de 1870 (Antero de Quental, Eça de Queirós e tantos outros). Cresci dentro do universo cultural do meu pai, juiz de profissão, numa família católica que soube criar um ambiente aberto e tolerante. E eu sei que, “por mais que um homem não queira, anda sempre carregado de história”, como diz Miguel Torga.

139

2. Como caracteriza a sua formação acadêmica?

AN – Em 1991, pediram-me para proferir a palestra de abertura do Colóquio que marcou a constituição definitiva da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Comecei por me interrogar sobre a minha identidade profissional ou, mais pragmaticamente, sobre a forma de nomear a minha profissão. Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém na sociedade actual. Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a fórmula não é muito esclarecedora. 1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação. Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo e o pomposo. A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “Professor de quê?” – então tudo recomeça...



3. Quais as principais correntes teórico-metodológicas que contribuíram para o seu percurso?

AN – Pela resposta anterior percebe-se que o meu percurso foi – e continua a ser – muito heterodoxo. Reconforta-me saber que este é, talvez, o drama dos educadores que recusam fechar-se no “cientismo” daqueles a quem Daniel Hameline chamava os SSS (*spécialistes spécialement spécialisés*). Quando olho para os “meus autores”, reconheço a marca da cultura francesa: a Escola dos Annales, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, mais tarde, Pierre Bourdieu. Mas, percorrendo os meus escritos, vejo também a influência alemã (Max Weber, Norbert Elias, Jürgen Habermas) e, recentemente, americana (Hayden White, Martin Jay, Benedict Anderson). Na pedagogia, sempre me interessei pelos movimentos de renovação pedagógica: a educação nova (nos anos vinte), as pedagogias não-directivas (nos anos sessenta), Paulo Freire... E não posso deixar de mencionar duas pessoas que me ensinaram a pensar criticamente a educação: Daniel Hameline e Thomas Popkewitz.

4. Porquê a sua opção pela História da Educação como campo de estudo?

AN – A História sempre fez parte da minha vida, mesmo quando eu ainda não o sabia. A Educação foi fruto de um “acaso” quando, no meio da loucura revolucionária de 1974-1976, me vi à frente de uma classe de alunos normalistas na cidade de Aveiro. Para mim, uma e outra são indissociáveis. A um historiador exige-se que seja capaz de pensar o tempo, de se pensar no tempo. A um educador pede-se que seja capaz de sentir o presente, de se sentir presente. Como diz Vitorino Magalhães Godinho, “nunca há história a mais, e não é a história que nos afasta das nossas responsabilidades no presente e no futuro”. Pessoalmente, o passado interessa-me pouco. O que me preocupa é o modo como o passado é presente, o modo como ele habita as nossas maneiras de estar, de falar e de pensar. É preciso compreender que, no esforço de imaginar o passado ou de imaginar o futuro, estamos sempre a escrever uma “história do presente”, uma “história dos problemas” para utilizar a expressão de Foucault. Para mim, a História da Educação não é uma “disciplina”. É o lugar a partir do qual eu elaboro as minhas reflexões sobre os mais diversos temas, desde os professores às reformas educativas, desde os alunos ao quotidiano escolar.



5. Uma vez que o Prof. António Nóvoa é um historiador da educação internacionalmente conhecido, poderia destacar, na sua produção, as obras que obtiveram repercussão maior e em que idiomas foram traduzidos?

AN – A título de exemplo, talvez seja possível assinalar alguns trabalhos, por vezes em co-autoria, publicados essencialmente em francês e em inglês, agrupando-os em duas temáticas distintas. - História da Educação: *Le Temps des Professeurs* (1987), *The Colonial Experience in Education* (1995), *La nouvelle Histoire américaine de l'Éducation* (1997), *Regards nouveaux sur l'Éducation nouvelle* (1997), *Histoire & Comparaison* (1998), *Ways of Saying, Ways of Seeing - Public Images of Teachers (19th-20th centuries)* (2000). - Educação Comparada: *L'Europe et l'Éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes* (1996), *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte* (1998), *Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation* (1998), *The restructuring of the European Educational Space* (2000), *A difusão mundial da escola* (2000), *L'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen* (2000).

6. Sendo um estudioso das organizações escolares no âmbito dos estudos histórico-educacionais, qual a sua opinião sobre os recentes debates acerca da temática?

141

AN – A história da escola pode ser contada como uma “história de fracasso” ou como uma “história de sucesso”. Fracasso, porque, apesar dos importantíssimos investimentos feitos ao longo de muitas décadas no sector da educação, entramos no século XXI com índices elevados de analfabetismo e de iliteracia, de reprovação e de abandono escolar. Sucesso, porque, apesar de todas as suas incapacidades, a escola constituiu uma das instituições de mobilidade e de promoção pessoal, de integração e de desenvolvimento social. O modelo escolar, tal como ele se consolidou na segunda metade do século XIX (organização do espaço e do tempo, currículos, estatuto do professor, etc.), sobreviveu às rupturas do século XX. Hoje, sabemos que ele está esgotado e que o seu fim é inevitável. Mas revelamos uma enorme dificuldade para antecipar as mudanças necessárias e para imaginar o futuro próximo da escola.

7. O Professor poderia discutir, à luz da Nova História Cultural, a importância dos atores: gênero, classe etc. para os estudos educacionais?



AN – Durante muito tempo, em particular nos Estados Unidos da América, a trilogia raça-classe-gênero dominou o pensamento educacional. Mais tarde, o critério orientação sexual juntou-se aos três precedentes, estabelecendo o cânone do “politicamente correcto”. A Nova História Cultural, em grande parte influenciada por correntes pós-modernas, difundiu práticas discursivas em que estes conceitos primavam pela ausência. Pessoalmente, parece-me pertinente romper com modos de pensar que concediam à raça-classe-gênero um poder explicativo que esta trilogia não possui. Mas, ao mesmo tempo, sou sensível ao alerta de Pierre Bourdieu contra a novlíngua americana, uma espécie de vulgata planetária na qual fluem termos como “identidade”, “filiação”, “pertença” ou “exclusão”, ao mesmo tempo que desaparecem os conceitos de “capitalismo”, “classe”, “exploração” ou “dominação”.

8. Em que pesa sua afirmação: “Só uma história baseada nos processos de mudança nos permite uma apropriação interveniente do passado”.

AN – A história foi, muitas vezes, uma apropriação nostálgica do passado. A história da educação, em particular, constituiu o lugar académico onde se legitimava a melancolia pelo antigamente... Não é esta a história que me interessa. O que eu quero perceber são os processos de mudança, que se definem muitas vezes na “longa duração” das coisas humanas e, outras vezes, se inscrevem na “curta duração” das rupturas e das políticas. Percebermos o passado enquanto “processo de mudança” é a melhor maneira de nos dotarmos de um património de experiências e de ideias que nos pode ajudar a compreender melhor os dilemas do presente.

9. Na sua opinião, qual é o alcance de Sociedades tipo “Sociedade Brasileira de História da Educação”, recentemente criada, na consolidação do campo da historiografia educacional?

AN – As comunidades científicas têm sistemas próprios de organização, que cumprem objectivos de estruturação, dinamização e promoção de determinados campos do saber. Recentemente, vários estudos de sociologia do conhecimento têm mostrado a importância dos “sistemas auto-referenciais” na organização das disciplinas científicas. Por outro lado, no plano internacional, há uma tradição forte de “sociedades nacionais” que se encontram federadas na Associação Internacional de História da Educação (ISCHE - *International Standing Conference for the History of Education*). A criação da Sociedade



Brasileira parece-me muito importante, não só para reforçar a história da educação no vosso país, mas também para dar uma dimensão internacional aos estudos e trabalhos que têm sido feitos.

10. Considerando a situação educacional do Brasil, onde o fracasso escolar no sistema público tem se tornado regra, em vez de exceção, que recomendações o Prof. Nóvoa faria para os cursos de formação de professores?

AN – A maneira como a pergunta está formulada estabelece, implicitamente, uma relação directa entre o “fracasso escolar” e a “formação de professores”. Todos nós recusamos sentar os professores no banco dos réus, tornando-os “culpados” pelo estado da educação. Mas somos muitas vezes traídos pelas nossas palavras e, sem querer, contribuimos para reforçar esta ideia. Por isso, antes de responder, quero dizer que o “fracasso escolar” é um problema de enorme complexidade que, em países como Portugal ou o Brasil, tem profundas raízes sociais, culturais, económicas e políticas. Há uma parte deste problema que diz directamente respeito à escola e aos professores. É esta parte tem de ser enfrentada, com determinação e profissionalismo, por todos os educadores. Nesse sentido, advogo uma mudança dos cursos de formação, que conduzam a um alargamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores: uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas.

143

11. Aqui no Brasil, as suas idéias a respeito da formação e profissionalização dos professores foram muito bem aceitas. Hoje há uma grande inquietação, sobretudo no meio acadêmico, a respeito do trabalho do ensino como atividade que merece lograr um status de profissão. Qual a sua opinião a este respeito?

AN – Como lhe disse, iniciei a minha actividade na formação de professores há cerca de 25 anos. Quando comparo aquela época com os dias de hoje, verifico que houve mudanças muito significativas no modo de pensar as questões da formação de professores. Há três tendências que merecem ser



assinaladas. A primeira é a substituição de uma concepção técnica do trabalho docente, que ainda prevalecia na década de oitenta, pelas perspectivas do “professor reflexivo”. A segunda consiste no abandono de um princípio de separação entre os “lugares da prática” e os “lugares da teoria” (ligados, de algum modo, pelos “estágios”) e na adoção de programas concebidos através de uma articulação entre o “espaço escolar” e o “espaço universitário”. A terceira diz respeito à transição de uma lógica que separava os diferentes “tempos da formação”, privilegiando claramente a formação inicial, para uma lógica integrada de desenvolvimento profissional. Estas tendências permitem aproximar a questão do status, não só a partir dos critérios tradicionais (prestígio, autoridade, remuneração, ...), mas também a partir de um novo entendimento da profissionalidade docente.

12. Que tendências observa hoje na formação de professores, no plano internacional?

AN – A pergunta é muito ampla e pode ter diversas respostas. De modo algo simplista, creio que é possível detectar três tendências (que não são necessariamente positivas!) nas políticas de formação de professores. A primeira é a consolidação de uma “lógica de mercado”. Um relatório recente do insuspeito *Holmes Group*, dos Estados Unidos da América, abre com estas palavras: “A formação de professores é um grande negócio numa nação que emprega mais de 3 milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos de todos aqueles que andam à procura de ganhar dinheiro e de boas oportunidades de mercado”. Não compreenderemos nada dos debates e das controvérsias actuais se nos esquecermos desta realidade. A segunda tendência, um pouco por todo o mundo, é a progressiva “universitarização” das instituições de formação de professores. A universidade tem de aprender a trabalhar com os “saberes da prática e da experiência”, mas parece ser, definitivamente, o lugar de referência para a formação de professores. A terceira tendência diz respeito ao controlo dos programas de formação de professores, com a adoção de uma ideologia educacional que tem pugnado pela passagem de uma regulação ex-ante para uma regulação ex-post. Na onda desta ideologia têm-se introduzido novos sistemas de pensamento e de linguagem: indicadores, *accountability*, prestação de contas, sistemas de acreditação, critérios de aferição, medidas, performances, *standards*, padrões, normas, etc. É preciso ter consciência que



estas linguagens não são inocentes e que elas estão a construir (e não apenas a descrever) as nossas realidades educativas.

13. Que deverá ser feito para avançarmos para uma maior qualidade a nível da formação do professorado?

AN – Atrás de uma pergunta difícil vem outra ainda mais difícil! Vou tentar responder retomando palavras que proferi numa palestra em Santa Maria. Aí, comecei por assinalar quatro ideias que têm vindo a dominar a arena da formação de professores: a) a importância do professor como pessoa; b) a valorização da experiência e da reflexão; c) o investimento da escola e do colectivo na profissão docente; d) a relevância do movimento dos professores como investigadores (*teacher research movement*). Em relação a cada uma destas ideias procurei demonstrar que, ao serem apropriadas por toda a gente, perderam grande parte da sua capacidade crítica e da sua pertinência científica. Sugeri, então, quatro evoluções: a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do colectivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores. Acredito que estas quatro evoluções, que articulam a formação inicial e continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, podem contribuir para transformar os programas de formação de professores.

145

14. Definir a profissão do ensino não é tarefa fácil por inúmeras implicações históricas, políticas e mesmo educacionais. Fazer o trabalho ensino ser compreendido na perspectiva de uma profissão requer, portanto, mudanças nas representações construídas sobre o que é a docência, o ensinar, o aprender, etc. Como o Prof. Nóvoa analisa essa questão?

AN – Recentemente, fui chamado a apresentar e a comentar uma palestra do Prof. Daniel Hameline, com um título bem sugestivo: Os professores: Prisioneiros ou cúmplices? Que nova profissionalidade? Na conclusão da sua palestra, o Prof. Daniel Hameline lembrou que, de uma certa maneira, os



146 professores foram e serão sempre actores aos quais não será concedido, nem pelos poderes públicos, nem pela opinião, nem pelos seus interlocutores directos (colegas, pais, alunos), nem pela sua própria consciência, o direito de fazerem as coisas à sua maneira. Uma das componentes da nova profissionalidade será, por isso, a aceitação positiva de uma dupla contradição: a contradição da obediência rebelde e a contradição de prever o imprevisível. Com esta “provocação” o Prof. Daniel Hameline quis sair do círculo vicioso dos prisioneiros ou cúmplices, sugerindo a necessidade de “libertar a imaginação” contra a obediência pura, mas também contra uma utopia que quer fechar e controlar o futuro. Partilho com ele estas duas propostas. Acredito que a profissão do ensino exige compromisso social e imaginação criadora: compromisso social, que é também responsabilidade ética, com a educação de todas as crianças, no respeito pelos seus ritmos, pelos seus projectos, pelas suas culturas; imaginação criadora que não se refugia num “excesso de futuro”, que é quase sempre um “défice de presente”, mas que se exprime nesse corpo-a-corpo diário com as crianças e os jovens. Depois de nos terem anunciado o “fim da educação” e o “desaparecimento dos professores”, constatamos que aprender e ensinar continuará a ser uma das actividades centrais das sociedades do século XXI. Mas todos sabemos que não se aprenderá e não se ensinará da mesma maneira. A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado. No passado, esta profissão contribuiu para inventar a ideia moderna de educação. No presente, o seu papel é essencial para reculturar as escolas, concebendo-as como espaços de formação pessoal e de cidadania democrática. A escola ou a guerra civil? - Podemos admitir que Philippe Meirieu talvez tenha exagerado um pouco ao colocar esta alternativa de forma tão brutal. Mas temos de reconhecer, face ao conjunto de fenómenos que atravessam as sociedades actuais, que na escola se joga uma parte decisiva do que será o nosso futuro colectivo.

NOTA

1 Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Autor de mais de uma centena de trabalhos científicos na área de Educação, especialmente sobre formação e profissão docente, História da Educação e da Educação Comparada, trabalhos estes publicados em diversos países, nomeadamente Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Portugal, Reino Unido e Suíça.