

>> Entrevistas / Palestras

António Nóvoa



António Nóvoa é doutor em Educação, catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e vice-reitor da Universidade de Lisboa. Publicou "Vidas de professores", "Profissão professor", "Os professores e a sua formação" e "Dicionário de educadores portugueses", entre vários outros livros (veja a bibliografia no final da entrevista).

Em julho de 2003, o CRE Mário Covas/SEE-SP recebeu a visita de vários congressistas estrangeiros e brasileiros que se reuniram em São Paulo para o 25º ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). Entre tantos especialistas ilustres, o Prof. António Nóvoa também visitou a casa e a exposição "A escola pública e o saber: trajetória de uma relação", quando foram apresentados os projetos desenvolvidos pelos núcleos Memorial da Educação, Documentação e Site. Dada a importância e reconhecimento de seus estudos sobre a profissão docente, recentemente retomamos contato com o professor Nóvoa e manifestamos o interesse de realizar uma entrevista, que temos o prazer de publicar nesse mês em que se comemora o Dia do Professor.

ENTREVISTA

CRE Mario Covas/SEE-SP >> Quando surgiu ou quando ganhou força a idéia de educação e formação ao longo da vida e quais as pressões que ela tem exercido nas sociedades atuais?

António Nóvoa >> Todas as idéias têm um passado e uma história. Sem esquecer os grandes movimentos da Educação Popular (no princípio do século XX), é certo que esta idéia tem a sua origem mais próxima nos anos 60 e na vontade política de dar uma "segunda oportunidade" aos excluídos da escola. Difundida pela social-democracia europeia e por organizações internacionais como a OCDE, esta idéia era congruente com as tendências de valorização do "capital humano" (isto é, a necessidade de um maior investimento nos "recursos humanos").

No início dos anos 70, muito por influência de correntes progressistas, surgiram as teses da Educação Permanente, consagradas no célebre relatório da UNESCO intitulado Aprender a Ser. Estas teses foram enriquecidas por educadores como Paulo Freire ou Ivan Illich, que chamaram a atenção para a necessidade de valorizar saberes, culturas e formas de aprendizagem habitualmente

ausentes do espaço escolar. A Educação Permanente era considerada, claramente, com um direito das pessoas e dos trabalhadores.

Recentemente, em plena crise econômica, foi inventado o conceito de Educação e Formação ao Longo da Vida. Agora, trata-se não tanto de um “direito”, mas de um “dever” dos cidadãos. Cada um tem a obrigação de assegurar as condições da sua própria empregabilidade. Isto é, cada um tem de saber atualizar-se e adaptar-se, tem de estar apto a mudar de emprego e a conseguir vantagens num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A vida está a transformar-se numa permanente capitalização da pessoa. Não era este o sonho, nem da Educação Popular, nem da Educação Permanente...

>> Frente a essa expectativa mais ampla, de aprendizagem permanente no mundo contemporâneo, quais os desafios da escola?

AN>> Não basta dizer, como se ouve por todo o lado, que é preciso fomentar a “aprendizagem permanente”. É preciso compreender o significado desta expressão e as suas consequências para a educação. São muitos os desafios da escola no mundo contemporâneo. Assinalo apenas três.

Em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro “modelo de escola”. Continuamos fechados num modelo de escola inventado no final do século XIX, e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, grades curriculares rígidas, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc, etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até a estrutura curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até as modalidades de recrutamento e de contratação dos professores. Temos de reinventar a escola se queremos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI.

Em segundo lugar, a importância de nunca renunciar ao conhecimento e à cultura. Quando se fala de “aprendizagem permanente”, há, por vezes, uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento e da cultura. Fala-se do “aprender a aprender”, das capacidades de atualização e de procura autónoma do saber, das competências informáticas e outras. Tudo isto é verdade e deve ser levado em conta. Mas estas capacidades e competências não existem no “vazio”. Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às culturas que formam as nossas crianças.

Em terceiro lugar, a tentativa de construir um outro “modelo pedagógico”. A pedagogia moderna, tal como se consolidou na transição do século XIX para o século XX, se assentava num conjunto de convicções que, hoje em dia, necessitam de ser revistas. Sublinho, telegraficamente, três aspectos:

a) A pedagogia moderna baseou-se na ideia que as aprendizagens se faziam do mais simples para o mais complexo e do mais concreto para o mais abstrato. Hoje, sabemos que os processos de aprendizagem seguem percursos que nem sempre são lineares e que se constroem e reconstróem a partir de lógicas inesperadas e de dimensões muitas vezes imprevisíveis. Temos de abrir as nossas pedagogias a concepções mais amplas e menos lineares de aprendizagem.

b) A pedagogia moderna fundou-se, em grande parte, na ideia da autonomia do educando. Ainda que este princípio raramente tenha sido levado à prática, ele constituiu a matriz do discurso pedagógico. Hoje, temos de ser capazes de traduzir a autonomia em processos de diferenciação pedagógica. A escola não pode ser igual para todas as crianças. É preciso construir percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “escola comum”.

c) A pedagogia moderna organizou-se a partir de uma preocupação com a motivação dos alunos. Despertar o interesse dos alunos, motivá-los para a aprendizagem, foi sempre uma das grandes questões da pedagogia. De tal maneira, que muitos se deixaram mesmo tentar pela “sedução” dos alunos. Hoje, é central que coloquemos a questão do “contrato pedagógico”, que vai muito para além da motivação. Trata-se de reinstituir a escola como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal.

“Temos de reinventar a escola se queremos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI”

>> Em que medida as teses da educação permanente contribuíram para a desvalorização do professorado, ocupando margens de competência dos professores?

AN>> Não me parece que se possa fazer essa afirmação. Nas décadas de 70/80, houve dois movimentos que, esses sim, contribuíram para uma certa “desvalorização” do professorado.

Por um lado, as tendências de “racionalização do ensino” que procuraram difundir uma visão técnica do professorado. As correntes da pedagogia por objetivos, por exemplo, eram portadoras de concepções empobrecidas do trabalho docente, reduzindo as zonas de intervenção e de autonomia dos professores.

Por outro lado, as tendências de “intensificação do trabalho docente”, que sobrecarregaram o cotidiano dos professores com múltiplas tarefas (docência, gestão, avaliação, formação continuada, etc.) retirando-lhes o tempo e as condições para um exercício mais refletido e partilhado da sua profissão. Houve, claramente, um reforço dos dispositivos de controle do trabalho docente, por via de instâncias centrais ou locais.

Curiosamente, estas duas tendências renascem nos dias de hoje, ainda que utilizando outras máscaras. A máscara das “competências profissionais” que, mesmo recorrendo ao discurso da reflexividade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais. A máscara da “prestação de contas” que, através de uma referência aos direitos das famílias e das comunidades, tende a instaurar uma relação de consumo entre os professores e os seus “clientes”.

Uma vez mais – como no caso da “formação ao longo da vida” – certamente que nenhum de nós é contra as “competências profissionais” ou a “prestação de contas”. O que não podemos deixar de compreender, e de denunciar, é o modo como estes conceitos, aparentemente “bondosos” e “positivos”, têm servido para desvalorizar o trabalho dos professores.

“A máscara das ‘competências profissionais’ que, mesmo recorrendo ao discurso da reflexividade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais”

>> Dada a grande quantidade de cursos oferecidos, como o professor pode avaliar um bom programa de educação continuada?

AN>> A pergunta é muito pertinente, mas a resposta não é fácil. Tentarei colocar-me na pele de um professor e responder a partir de três critérios (seriam os critérios que eu utilizaria para escolher um ou outro programa).

O programa de formação continuada constitui um apoio à minha atividade profissional ou constitui mais um fator de complicação da minha vida? Um bom programa de formação continuada deve ajudar-me a fazer melhor o meu trabalho, deve constituir um apoio pertinente à minha atividade docente, deve representar uma melhoria significativa da minha capacidade pedagógica. Infelizmente, muitos programas constituem mais um fardo na vida já tão sobrecarregada dos professores. Claro que um programa de

formação, qualquer que seja, implica esforço e trabalho dos professores. Mas este esforço e este trabalho devem ter um sentido profissional evidente, devem constituir-se num referencial concreto de apoio ao exercício docente.

O programa de formação continuada está organizado a partir dos problemas da escola e do seu projeto educativo ou a partir de teorias e métodos exteriores ao trabalho escolar? Um bom programa de formação continuada deve estar centrado nos problemas da escola, organizando-se no quadro daquilo que é comum designar-se por formação-ação. Dito de outro modo: a formação faz-se na ação (e vice-versa). Não quero advogar nenhum desvio “praticista”. A prática, por si só, não resolve nenhum problema. A prática, por si só, não é formadora. Precisamos de mobilizar conceitos, teorias, métodos. Mas eles devem ser mobilizados no contexto concreto de uma reflexão profissional e não como elementos exteriores ao trabalho escolar.

O programa de formação continuada está fortemente baseado em dispositivos de partilha ou limita-se a reproduzir modelos e concepções “escolarizantes”? Um bom programa de formação continuada define-se por processos de partilha, de diálogo profissional, de reflexão coletiva sobre práticas e realidades escolares. Importa, por isso, recusar modelos “escolarizantes”, por vezes tão do agrado de certos meios universitários ou de certos especialistas, em que os professores são transformados em alunos e os conhecimentos são servidos numa “dimensão teórica” sem qualquer contextualização, sem qualquer mobilização da experiência e da reflexão dos próprios professores.

>> No passado, devido ao prestígio da Retórica na formação do clero, dos magistrados e dos políticos, havia o reconhecimento da necessidade de saber falar em público para carreiras como o jornalismo e a docência. Como o Sr. vê essa questão hoje em relação aos professores?

AN>> Este tema interessa-me particularmente. Não tanto do ponto de vista estritamente pedagógico (ainda que, também aqui, ele seja importante), mas sobretudo do ponto de vista político. Vivemos em sociedades do espetáculo, em que tudo é exposto, em que tudo é submetido a um olhar público. Os professores, que estavam habituados a um trabalho mais protegido no interior da escola, têm revelado uma grande dificuldade em se comunicar com o exterior. Mas, hoje, não temos alternativa. Temos de ser comunicadores, temos de explicar melhor o nosso trabalho... junto dos meios políticos e económicos, junto das famílias e das comunidades, junto da mídia. Temos de explicar a escola à sociedade e conquistar a sociedade para o apoio à escola.

Atualmente, a escola está submetida a uma forte crítica pública, que se revela numa insatisfação e descontentamento generalizados quanto aos resultados dos alunos e à qualidade das escolas. É assim em todo o mundo. Em grande parte, por desconhecimento do nosso trabalho, por ignorância em relação às grandes questões que atravessam a escola. Não podemos continuar com o déficit de comunicação que caracteriza a profissão docente. Temos de aprender a comunicar com o exterior, a ocupar um maior espaço nos debates públicos.

Os professores têm de vencer a batalha da credibilidade. E esta batalha ganha-se dentro e fora da escola. Ganha-se na capacidade de explicarmos melhor o nosso trabalho. Ganha-se numa acrescida intervenção pública dos professores.

“Os professores têm de vencer a batalha da credibilidade. E esta batalha ganha-se dentro e fora da escola, na capacidade de explicarmos melhor o nosso trabalho e numa acrescida intervenção pública”

>> O senhor teria sugestões para os professores que enfrentam a situação de ensinar crianças que não querem aprender?

AN>> É verdade. Há muitas crianças que freqüentam a escola, mas que não têm intenção de estudar ou de aprender o que quer que seja. Para elas, a escola é um lugar de vida, sem dúvida mais acolhedor que muitos outros espaços da sociedade, mas não é um lugar de trabalho, nem de aprendizagem.

Sempre houve fenômenos de fracasso escolar. Mas, durante muitas décadas, apesar de todas as dificuldades, a escola tinha um claro sentido social e educativo para a maioria das crianças. Hoje, este sentido perdeu-se. E, por isso, a primeira tarefa que temos pela frente é a re-significação da escola, isto é, a elaboração de novos sentidos para uma instituição que não cumpriu algumas das suas promessas históricas e que parece ter pouco para dar às crianças oriundas de certos grupos sociais. Talvez se possa mesmo dizer que estamos perante a necessidade de re-instituir a escola, como expliquei em resposta a uma das perguntas anteriores.

Ao mesmo tempo, é difícil avançar se não conseguirmos um novo contrato pedagógico com os alunos. Não podemos continuar a alimentar ilusões. A escola pode alguma coisa, mas a escola não pode tudo. É preciso que as crianças (e as famílias) saibam claramente o que a escola lhes pode dar e, ao mesmo tempo, quais são os seus limites. É a partir desta "consciência" que poderemos celebrar novos compromissos e mobilizar os alunos para a batalha da aprendizagem. O pior de tudo são as ilusões. Elas provocam a decepção e, a prazo, a demissão. Os educadores deixam-se tentar, muitas vezes, por discursos miríficos de uma escola que iria transformar o mundo ou salvar as pessoas. Não vai. Temos de ter uma consciência mais terrena das nossas possibilidades de intervenção. E, com base nesta consciência, consolidar novos laços e compromissos pedagógicos.

Estas posições devem traduzir-se numa concepção inovadora do trabalho escolar. A escola serve para que os alunos aprendam a trabalhar e para que eles aprendam as regras da vida em sociedade. São duas batalhas que não podemos perder: o conhecimento e o diálogo social. Só é possível cumprir estas duas missões se as crianças encontrarem um sentido para a sua presença na escola e celebrarem um verdadeiro "contrato educativo" com os seus professores.

No fundo, o que vos quero dizer, é que não devemos nunca renunciar a estas duas missões. Nem renunciar à missão do conhecimento, transformando a escola num lugar de vida e de entretenimento, no qual as crianças nada aprendem. Nem renunciar à missão do diálogo social, transformando a escola num lugar de afetos e de sentimentos, no qual as crianças não teriam que se confrontar com a aquisição das regras de vida em sociedade. São estas as duas fronteiras que definem os bons professores.

"Os educadores deixam-se tentar, muitas vezes, por discursos miríficos de uma escola que iria transformar o mundo ou salvar as pessoas. Não vai"

>> No que diz respeito à formação de professores, que o senhor define como um processo de várias fases, quais são as fases decisivas para estar bem na profissão?

AN>> A vossa pergunta tem muitas respostas. A formação de professores estabelece-se num continuum entre a formação inicial e a formação continuada numa perspectiva que designamos por desenvolvimento profissional. Todavia, nos últimos tempos, os meus estudos têm-se centrado na fase de transição entre a formação inicial e a vida profissional, isto é, os primeiros anos de vida docente.

Na verdade, considero que estes anos são decisivos para a socialização como professor, para a criação de uma identidade própria e, mesmo, para um certo bem-estar profissional (ou, melhor dizendo, para uma relação natural com a profissão). Paradoxalmente, os jovens professores são lançados para as escolas sem qualquer apoio ou enquadramento. São colocados nas escolas mais difíceis, com os alunos mais problemáticos, nas situações que exigiriam uma maior experiência e competência profissional. É uma

situação impensável. Defendo, por isso, que se conceda uma atenção privilegiada à fase de transição entre a formação e a profissão, aquilo que se designa por fase de indução profissional (isto é, a fase em que se apresenta, se sugere, se introduz alguém na vida profissional).

Hoje, depois de ter ouvido muitos professores e de ter analisado muitas histórias de vida, estou absolutamente convencido que esta fase é decisiva para uma integração serena e consistente no dia-a-dia das escolas e da profissão docente. Tenho mesmo vindo a defender que os programas de formação inicial e os programas de formação continuada deviam ser reorganizados em função das questões identificadas neste período-chave da socialização profissional.

Numa palestra recente, procurei trabalhar quatro dimensões que me parecem essenciais nesta fase: a inserção na escola (mundo profissional); a relação com os alunos (e as comunidades locais); a gestão pedagógica da sala de aula; a organização do trabalho escolar. Talvez fosse possível imaginar um novo currículo da formação de professores (inicial e continuada) que tomasse como referência estas dimensões.

>> Dadas as múltiplas possibilidades da Internet e do ensino a distância, como o professor pode investir em seu conhecimento profissional e se preparar para usar novos recursos em sala de aula?

AN>> Recusemos, desde logo, dois discursos correntes: o discurso mágico de uma tecnologia que viria resolver todos os problemas da escola; o discurso defensivo face a meios e recursos que temos dificuldade em dominar. É preciso compreender que as tecnologias da informação e da comunicação transportam formas novas de conhecer e de aprender. Como escreve Manuel Castells, um dos maiores desafios da Galáxia Internet é a instalação de capacidades de processamento da informação e de produção de conhecimento em cada um de nós – e particularmente em cada criança. Mas, continua este autor, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a voltar a formar os professores, necessitamos de uma pedagogia nova, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar.

É nesta perspectiva que faz sentido mobilizar os professores para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na escola. Mas esta utilização deve ter como referência central o próprio conhecimento profissional do professor. Isto é, não se deve instalar como mais uma “moda” ou um “recurso mágico”, mas deve sim ser objeto de um trabalho de apropriação por parte do professor.

A construção do conhecimento profissional docente implica dimensões da experiência, da reflexão e da formulação. Nada se fará, se não formos capazes de valorizar a experiência dos professores – e, portanto, uma formação experiencial. Mas a experiência não é formadora por si só, donde a necessidade de uma reflexão sobre a experiência – e, portanto, de uma formação reflexiva. Diga-se, finalmente, que não há saber socialmente reconhecido se não houver um esforço de formulação deste saber – e, neste caso, estamos perante a necessidade de uma formação-produção que sistematize e dê visibilidade pública ao conhecimento profissional do professor.

“Necessitamos de uma pedagogia nova, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar. É nesta perspectiva que faz sentido mobilizar os professores para a utilização das novas tecnologias de informação”

>> A Internet e o EAD (Ensino a Distância) podem substituir o professor?

AN>> Não. Hoje em dia, há muitos problemas que se colocam à utilização destes recursos por parte das crianças e dos jovens. Assinalo apenas dois, entre tantos outros: a validação dos conteúdos

e a fragmentação da comunicação. Por um lado, há uma “utilização selvagem” destes meios, sem qualquer controle, o que coloca um problema de validação dos conteúdos a que os alunos têm acesso. Por outro lado, e paradoxalmente, a existência de uma infinidade de pessoas e de contatos leva as crianças a fecharem-se em grupos semelhantes, ligando-se apenas às suas almas gêmeas.

Aqui estão duas das principais missões dos professores. Por um lado, a validação dos conteúdos, o controle dos conhecimentos que circulam na Internet. Nem tudo vale o mesmo. Nem tudo é correto. Nem tudo merece ser lido e estudado. Por outro lado, a promoção de diálogos e contatos mais alargados, que não fechem as crianças em grupos muito restritos de interesses e de afinidades.

Bernard Shaw lançou, há cerca de um século, esse insulto sobre os professores: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Lee Shulman criticou esta frase, num texto mais recente, e sugeriu um outro jogo de palavras: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina”. Ao colocar a compreensão como referência central do trabalho docente, Lee Shulman avançou com as seis fases do famoso modelo pedagógico que define a ação do professor: 1^a. Compreensão (do conhecimento); 2^a. Transformação (do conhecimento em ensino); 3^a. Instrução (prática de ensino-aprendizagem); 4^a. Avaliação (dos conhecimentos adquiridos); 5^a. Reflexão (sobre a prática pedagógica); 6^a. Nova compreensão (do conhecimento).

Este modelo é mais do que apropriado para definir o trabalho do professor, designadamente quando se recorre às novas tecnologias de informação e comunicação. Não se trata apenas de informar ou de comunicar. Trata-se de compreender o conhecimento científico e cultural que dá sentido à informação e à comunicação.

“Duas das principais missões dos professores são a validação dos conteúdos que circulam na Internet (pois nem tudo vale o mesmo) e a promoção de diálogos e contatos mais alargados, que não fechem as crianças em grupos muito restritos de interesses e afinidades”

>> Considerando sua própria formação e atividade profissional na área de História da Educação, como o Sr. vê as contribuições dessa área para a formação e para a prática pedagógica do professor?

AN>> O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

Terá o historiador a possibilidade de devolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de parar por um instante, olhando para o modo como o passado foi trazido até ao presente para disciplinar e normalizar a sua ação? A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa.

A minha defesa da História da Educação baseia-se em três idéias principais:

a) A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas. Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias.

b) A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva.

c) A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador.

“A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas. Ela também revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador”

>> O senhor critica o modelo escolar que tem como referência o futuro, pois ele fica descolado do presente do aluno. Quais mudanças precisam ser adotadas em termos de tempo, espaço e currículo?

AN>> Em parte, já respondi a esta pergunta. Mas talvez seja possível encarar a pergunta numa perspectiva histórica. O modelo escolar, tal como ele se difundiu em todo o mundo na transição do século XIX para o século XX, tem configurações muito próprias. Ao longo dos últimos cem anos, este modelo escolar tornou-se de tal maneira popular e natural que temos dificuldade em conceber outras formas de educar as novas gerações. Como escreve um historiador americano, David Tyack, ele tornou-se não só o “melhor sistema”, mas o “único sistema” que somos capazes de imaginar!

Algures em meados do século XIX, verificam-se movimentos sociais e intelectuais de grande relevância que vão contribuir para a produção e, mais tarde, para a expansão deste modelo escolar. Simplificando, sem dúvida excessivamente, podemos dizer que, nessa época, o tempo não estava repartido em horários escolares de uma hora, o espaço não estava confinado à sala de aula e ao tipo de edifícios escolares que se vulgarizaram e o currículo não se estruturava a partir da grade curricular que se foi tornando dominante.

Estes movimentos sociais e intelectuais, juntando médicos e higienistas, pedagogos e arquitetos, especialistas da psicologia e da sociologia, lançaram as bases de uma “revolução das mentalidades” que instaurou o modelo escolar e a modernidade pedagógica. Hoje, necessitamos de uma nova revolução, tão radical como aquela que teve lugar há mais de cem anos, para que sejamos capazes de lançar as bases de uma escola e de uma pedagogia da contemporaneidade.

Um dos aspectos centrais desta “nova revolução” é a concepção de uma pedagogia que não se projete apenas no futuro de cada criança. Quando o modelo escolar foi inventado a maioria das crianças freqüentava o ensino apenas durante três ou quatro anos. Hoje em dia, na Europa, há países em que os alunos freqüentam a escola durante vinte anos (por vezes, até durante mais tempo). É toda uma vida que se passa na escola. E esta vida não pode ter apenas um “sentido futuro”, tem também de integrar um “sentido presente”.

>> Nesse sentido, não é desejável um modelo escolar que também considere o passado, desde que sejam recusados o escapismo e a nostalgia?

AN>> Na área da educação e da cultura nada faz sentido sem a consideração do passado. Somos seres carregados de memória. Uma das tarefas principais da escola (e também dos programas de formação de professores) é trabalhar esta memória. Na verdade, a memória por si só não constitui um elemento de compreensão.

Muitas vezes, caímos num “excesso de memória”, que nos leva a alimentar visões nostálgicas do passado. Outras vezes, caímos numa “ausência de memória”, que nos conduz pelos caminhos do esquecimento. Nem nostalgia, nem esquecimento. Temos de trabalhar a memória, de produzir uma memória construída da educação, pois é ela que nos dará a lucidez para enfrentarmos os desafios do presente. Como escreve o cineasta português Manoel de Oliveira, o presente não existe sem o passado, e estamos a fabricar o passado todos os dias. É graças ao passado que sabemos quem fomos e como somos.

>> Dada a constatação de que os acervos históricos das escolas estão se perdendo, como sensibilizar professores, alunos e comunidade para a importância da preservação do patrimônio e da memória histórica escolar?

AN>> É uma tarefa difícil, mas absolutamente necessária. O patrimônio histórico da educação constitui uma herança cultural insubstituível. Temos de a resgatar, de a valorizar, de a comunicar às novas gerações. É preciso desenvolver estratégias, como fazem aqui no Centro de Referência em Educação Mário Covas, de salvaguarda e de tratamento de uma diversificada massa de documentação, de espécies bibliográficas, de peças museológicas, de edifícios históricos, etc. Tudo isto implica tempo, minúcia, paciência, saberes muito diversificados. Implica aceitar um trabalho invisível, regular e permanente, sem repercussões imediatas. Implica rigor e competências técnicas que muitas vezes os políticos, os universitários e os professores não reconhecem.

>> De que maneira o trabalho pedagógico com a história da escola (e de seu entorno) pode contribuir para a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo?

AN>> A preservação do patrimônio histórico não é uma questão menor quando comparada, por exemplo, com as taxas altíssimas de abandono escolar, com os fraquíssimos resultados dos alunos ou com o mau funcionamento das escolas. Em grande parte, é a sensibilização para este trabalho que permitirá combater o clima de incultura, de incapacidade para compreender que os fatores culturais são determinantes na formação dos alunos e na criação de ambientes escolares favoráveis à educação e ao desenvolvimento intelectual. Que ninguém se iluda: sem um trabalho sério sobre a herança cultural e o patrimônio histórico, estaremos condenados a uma “cegueira histórica” que empobrece a nossa reflexão educativa e a nossa intervenção pedagógica.

“Sem um trabalho sério sobre a herança cultural e o patrimônio histórico, estaremos condenados a uma ‘cegueira histórica’ que empobrece a nossa reflexão educativa e a nossa intervenção pedagógica”

>> Na sua opinião, além dos pesquisadores, qual deveria ser o público-alvo principal dos museus escolares, alunos do ensino Fundamental e Médio ou professores (e futuros professores)?

AN>> A vossa pergunta depende muito do contexto concreto de cada experiência. No mundo inteiro, há muitas instituições e projetos distintos: alguns dirigem-se mais especificamente à pesquisa e ao trabalho histórico; outros têm como público-alvo os professores (e os futuros professores); outros ainda procuram uma sensibilização das crianças e do público em geral. No caso do Museu Nacional de Educação, na França, todas estas dimensões estão contempladas. Tudo depende dos objetivos concretos de cada experiência. Há um vastíssimo campo a explorar.

Em educação, nunca há história a mais, nunca há cultura a mais. E não é a história nem a cultura que nos desviam das nossas atenções ou dos nossos compromissos com o presente-futuro. Bem pelo contrário. Elas são a condição necessária para uma transformação, que não seja puramente cosmética e ilusória, das nossas práticas escolares e das nossas concepções pedagógicas.

(Entrevista concedida por email em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP).

Bibliografia

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI - XX)**. Lisboa : Universidade Técnica de Lisboa, 1986. 64p. il. Localização: USP.

NÓVOA, António. **Um tempo de ser professor**. 2. ed. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, 1991. 17 p. Localização: USP.

NÓVOA, António. **Os professores em busca de uma autonomia perdida?** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1991. (Separata de Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas). Localização: USP.

NÓVOA, António. (Org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. 191 p. Coleção Ciências da Educação, 3. (2a. ed. 1995). Localização: CRE; USP, UNESP, UNICAMP.

NÓVOA, António. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p. Coleção Ciências da Educação, 4. (2a. ed. 1995). Localização: CRE, USP, UNESP, UNICAMP.

NÓVOA, António. (Coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p. Nova Enciclopédia, 39 - Temas de Educação, 1. Localização: USP, UNESP, UNICAMP.

NÓVOA, António. (Coord) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 187 p. Nova Enciclopédia, 40 - Temas de Educação, 2. (2a. ed. 1995) Localização: CRE, USP, UNESP, UNICAMP.

NÓVOA, António. **Os professores e as reformas de ensino na viragem do século 1886-1906**. Porto: Edições Asa, 1993. 16 p.

ESTRELA, Albano e NÓVOA, António. (Orgs) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal : Porto, 1993. 191 p. Coleção Ciências da Educação, 9. (2a. ed. 1999). Localização: CRE, USP, UNESP, UNICAMP.

NÓVOA, António e RUIZ BERRIO, Julio. (Eds.) **A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993. 229 p. 1º Encontro Ibérico de História da Educação, S. Pedro do Sul, Portugal, 24 a 26 de abril de 1992. Localização: USP, UNESP.

NÓVOA, António. (Dir.) **A Imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)**. (redacção final, António Nóvoa ... [et al.] ; equipa de investigação, Filomena Bandeira ... [et al.]; consultores internacionais, Pierre Caspard, Maurits de Vroede). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. Ixii, 1061 p. Coleção Memórias da educação, 1. Localização: USP.

NÓVOA, António. **História da educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994. 286 p. (Relatório da disciplina de História da Educação, apresentação no âmbito das provas para a obtenção da agregação 2. Grupo Ciências da Educação). Localização: USP

NÓVOA, António. **Para uma história da educação colonial - Hacia una historia de la educacion colonial**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1996. 420 p. Localização: USP

NÓVOA, António; CANDEIAS, Antonio; FIGUEIRAS, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923 - 1941)**. Lisboa: Educa, 1995. 166 p. Localização: CRE, USP, UNESP.

NÓVOA, António. **Histoire et comparaison**. Lisboa: Educa, 1998.

APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. (Orgs) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. 192 p. Coleção Ciências da Educação, 28. Localização: USP, UNESP, UNICAMP.

SCHRIEVER, Jürgen e NÓVOA, António. (Eds) **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000. Localização: USP.
Artigo de António Nóvoa disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf>.

NÓVOA, António e SANTA-CLARA, Ana Teresa. (Coords). **Liceus de Portugal: histórias, arquivos, memórias**. Porto: Edições Asa, 2003. 896 p.

NÓVOA, António. (Dir) **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Edições Asa, 2003. 1472 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.
Teleconferência 4: PEC Formação Universitária. Trabalho docente: a formação do professor face as demandas da atualidade. António Nóvoa. Brasil: Fundação Padre Anchieta, 2001. Localização: CRE

Sítios de pesquisa On-line:

CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas - Documentação
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/sid_1.php?t=001

**CRUESP – Portal dos Sistemas de Bibliotecas das Universidades Paulistas:
USP, UNESP e UNICAMP**
<http://bibliotecas-cruesp.usp.br/bibliotecas/CRUESP.htm>
<http://143.107.250.66/search.html>