

Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo:



uma entrevista com António Nóvoa

António Nóvoa
Luís Armando Gandin
Gilberto Icle
Nalú Farenzena
Simone Moschen Rickes

António Nóvoa, pesquisador português, é muito conhecido e lido no Brasil e é referência obrigatória no estudo da formação de professores e da profissão docente. Nóvoa tem sido convidado a vir ao Brasil muitas vezes e seu trabalho é muito utilizado, tanto na academia quanto nas escolas de nosso país. Na entrevista que ora oferecemos aos nossos leitores, pedimos ao autor que focasse sua atenção na investigação sobre o campo da educação, tema dessa seção temática. O resultado é uma densa entrevista onde o autor revisita os temas caros a ele, vinculando-os ao tema do pesquisar em educação. Tratando de temas como a pesquisa em torno da formação de professores, do que ele chama de “transbordamentos” da escola e dos desafios da pesquisa comparativa em educação, Nóvoa oferece uma avaliação do atual estado da pesquisa educacional. António Nóvoa é Reitor da Universidade de Lisboa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne). Consultor do Presidente da República para a Educação (1996-1998), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003). Professor catedrático da Universidade de Lisboa, lecionou também em importantes universidades (Genève, Paris V, Wisconsin, Oxford, Columbia-New York, São Paulo etc.). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países, nas temáticas da História da Educação, da Educação Comparada e da Formação de Professores. Nesta entrevista, Nóvoa atendeu a solicitação de Educação & Realidade e respondeu, por escrito, as perguntas elaboradas pela editoria da revista. Optamos por manter a grafia do português de Portugal nas respostas do entrevistado.

Educação & Realidade – Dada a área a qual você dedicou grande parte do seu trabalho (os professores e sua atuação), o que lhe parece particular na pesquisa sobre formação de professores e trabalho docente?

António Nóvoa – Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas. Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Recentemente, as tecnologias digitais, nas suas diversas formas, têm merecido a atenção de todos.

Agora, parece voltar o reconhecimento unânime de que, apesar da importância de todas estas dimensões, o papel do professor é fundamental. E, por isso, a pesquisa tende a valorizar, de novo, as questões relacionadas com a profissão, o trabalho docente e a acção dos professores.

No campo da formação de professores julgo que há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.

Este *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuimos, foi-se tornando dominante. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem. Três grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso: o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didácticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; o segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.); finalmente, o terceiro grupo é constituído pela chamada *indústria do ensino* (livros, materiais, tecnologias etc.) que teve um desenvolvimento sem precedentes nos últimos anos.

Estes grupos fizeram um trabalho muito importante, mas, e este é o paradoxo que importa assinalar, acabaram por contribuir para uma certa desvalorização ou marginalização dos próprios professores. Dito de outro modo, acabaram por ocupar um espaço de trabalho e de reflexão que deveria ser ocupado pelos próprios professores. Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos

e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Defendo, por isso, a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela *indústria do ensino*.

Educação & Realidade – Seu trabalho sobre a profissão docente é muito conhecido e utilizado no Brasil, como você sabe. Em um texto publicado no Brasil, você afirma que está interessado em saber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem a eles atribuído esse ou aquele rótulo. Qual a sua avaliação sobre essa relação entre os professores das universidades e os das escolas? Qual o lugar da pesquisa na formação universitária dos professores e como uma discussão sobre concepções de pesquisa educacional poderia impactar a relação descrita acima?

António Nóvoa – Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. É difícil não sermos contaminados por este *discurso gasoso* que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir.

O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar alguns dos dilemas actuais.

Primeiro, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.

A frase soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores: (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança.

Segundo, é preciso promover novos modos de organização da profissão.

Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. E nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didáctico pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Terceiro, é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Apesar dos enormes avanços, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual *mercado da formação* sempre alimentado por um sentimento de *desactualização* dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Os lugares da formação podem e devem reforçar a presença pública dos professores. Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Educação & Realidade – Você tem dito que não se pode ensinar tudo. De que modo a pesquisa em educação tem contribuído ou pode contribuir para a reflexão do que pode e/ou deve ser ensinado?

António Nóvoa – Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumu-

lação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Hoje, há muitos cenários para o futuro da escola, desde a sua *privatização* até à sua substituição pelo admirável mundo das tecnologias. No seio dos educadores há, muitas vezes, uma divisão entre aqueles que defendem um reposicionamento da Escola no centro da colectividade e aqueles, como eu, que defendem uma Escola como organização centrada nas aprendizagens.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de *reparadora* da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as *deficiências da sociedade*, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. Num certo sentido, todos nos reconheceremos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens. Primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois, vem o trabalho escolar propriamente dito. Estou a desenhar uma caricatura, extremando intencionalmente posições, para deixar mais nítido o meu argumento.

A escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma *sociedade do conhecimento*. Esta perspectiva sustenta-se em três argumentos principais: primeiro – nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem; segundo – ao olhar para muitos países, percebe-se o crescimento de uma *escola a duas velocidades*, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres; terceiro – hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É neste que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Mas, para que a escola se recentre nas suas missões, é indispensável que a sociedade assuma uma maior responsabilidade na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um

espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais. A pedagogia foi inventada num tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo e os professores estavam muitas vezes sozinhos em meios pouco escolarizados. Hoje, a grande maioria das crianças vive nas cidades, onde existem inúmeras instituições que não podem deixar de assumir as suas responsabilidades próprias. O mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma escola confusa e desgovernada.

Educação & Realidade – Qual é, na sua opinião, o principal problema da pedagogia?

António Nóvoa – Olhemos então de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com esta *massa* de alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem qualquer sentido. Estamos perdidos...

Dantes só ia à escola quem já compreendia a necessidade da escola. Agora, todos estão na escola, mas a escola só tem sentido para alguns. Bernard Charlot utiliza mesmo palavras mais fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram.

É este o problema maior da pedagogia. Como lidar então com estas crianças? O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia conduzida pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender e para as quais a escola não tem qualquer sentido?

Há um apontamento luminoso de Alain. Não gosto muito que se diga que é preciso agradar às crianças, e que este é o meio verdadeiro de as instruir. Tenho uma regra, que serve aliás para muitos ofícios: “O ofício do actor é agradar. Sim, mas há agradar e agradar: e o difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim com aquilo que, no princípio, não lhes agradava nada”. Ou dito de um modo ainda mais notável: “Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”.

É preciso inscrever a pedagogia na cultura. A pedagogia constitui a nossa oportunidade de melhorar os estudos e de concretizar a democratização, de impor o princípio da educabilidade de todos. Para isso, não basta o conhecimento que o mestre possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos.

Educação & Realidade – Você utiliza em suas pesquisas a perspectiva de comparação entre países. Quais fatores podem ser apontados como positivos no uso da educação comparada como perspectiva metodológica na pesquisa em educação? Quais os limites do jogo da comparação na pesquisa em educação?

Antônio Nóvoa – Após várias décadas de ostracismo, o comparatismo tem vindo a regressar ao campo educativo. Historiadores, sociólogos, pedagogos e economistas dedicam-se ao jogo da comparação, participando em observatórios e grupos internacionais de pesquisa. Do mesmo modo, uma série de instâncias supranacionais reconhecem a importância de criar instrumentos e produzem *rankings* e hierarquias internacionais.

A nova *popularidade* da educação comparada tem perigos evidentes, designadamente a tirania cega das classificações internacionais e das falsas evidências que elas arrastam. O modo como os *dados internacionais* estão a ser integrados nos discursos políticos não pode deixar de nos causar sérias apreensões.

Em muitos casos, a comparação tem sido encarada como um mecanismo para legitimar políticas, através do recurso às *boas soluções* ou às *boas práticas* dos países que tiveram sucesso. Não estamos perante uma mera técnica ou uma mera comparação de dados, o famoso *benchmarking*, mas sim perante uma forma de fazer política, que é uma das mais poderosas nos tempos actuais. Tenho utilizado a expressão *governar sem governar* para definir esta forma de fazer política. Trata-se de governar fazendo de conta que não se estão a tomar opções de governo, mas apenas a aplicar boas receitas técnicas, bons exemplos de outros países.

Os novos modos de governação aparecem baseados em lógicas de contrato e em redes de trabalho, em dados, avaliações, resultados, boas práticas, aprendizagem mútua, especialistas etc. Eles são muito atraentes e poderosos, pois conseguem *naturalizar* as políticas criando um sentido de evidência e de inevitabilidade. Como se não houvesse alternativa. Como se apenas se estivessem a organizar dados, a identificar boas soluções ou a comparar os melhores métodos.

Recusando a utilização da comparação para estes fins, creio que ela pode ser extraordinariamente importante como fonte de pesquisa e de conhecimento crítico. Por isso, tenho chamado para duas características particularmente prometedoras do *regresso* do comparatismo: por um lado, o reforço de um pensamento que inscreve as lógicas de comparação no tempo, concedendo-lhes uma historicidade própria; por outro lado, a adopção de perspectivas metodológicas que não consagram modelos de análise exclusivamente centrados na geografia nacional.

Para que estas características possam ser úteis para a pesquisa e para o pensamento crítico é necessário evitar a transformação da comparação num modo de governo ou de governação como agora se diz. Nunca estamos apenas perante uma mera concretização técnica das soluções mais eficientes, mas sempre perante opções políticas e ideológicas. Se a comparação nos ajudar a explicar e a compreender esta realidade, terá cumprido um importante papel na produção de conhecimento crítico.

Educação & Realidade – Vivemos, na contemporaneidade, processos de difusão global de modelos de organização educacional, modelos estes oriundos de instâncias multilaterais, supranacionais ou de experiências nacionais tidas como bem sucedidas. De outra parte, muitos estados convivem com processos de descentralização que, de diversos modos, endereçam a comunidades políticas locais responsabilidades crescentes na oferta educacional. Quais os desafios postos para as agendas de pesquisa em educação neste contexto?

Antônio Nóvoa – Gostaria de responder a esta pergunta recorrendo a quatro conceitos (fragmentação, acumulação, utilização e comunicação), os quais permitem revisitar alguns dos debates mais antigos sobre a pesquisa em educação.

Fragmentação. A pesquisa em educação é excessivamente fragmentada. Há perspectivas e metodologias muito distintas, o que é positivo, há uma grande diversidade de correntes e teorias, o que é desejável, mas faltam instâncias de coordenação que permitem ultrapassar este sentimento de fragmentação. Numa comunidade científica com pessoas com origens tão diversas, do ponto de vista acadêmico e da sua própria formação de base, é necessário construir espaços de debate e articulação que, muitas vezes, nos têm faltado.

Acumulação. A acrescentar ao ponto anterior, nota-se, com frequência, uma incapacidade de acumulação de conhecimento. Na maioria das disciplinas seria impensável, e inaceitável, que alguém abordasse um assunto sem ter feito previamente o estado da arte. Em educação, parece que, por vezes, a nossa sede de originalidade nos leva a um exercício de desconhecimento dos colegas e pesquisadores que, antes de nós, trabalharam determinados temas. Se não conseguirmos ultrapassar esta incapacidade, reforçando a comunidade científica inter-pares, dificilmente conseguiremos que a pesquisa em educação se torne credível.

Utilização. Os pesquisadores em educação queixam-se, frequentemente, de que os resultados do seu trabalho são pouco conhecidos e são pouco utilizados, tanto pelos professores como pelos políticos. É uma questão controversa. Não creio que a pesquisa em educação tenha interesse em deixar-se seduzir pelo imediatismo de uma aplicação prática nas escolas ou na decisão política. Mas estou convencido de que é importante assumir estes *temas* como objecto da nossa reflexão científica. Não no sentido da sua aplicação imediata, mas na perspectiva de os trabalharmos do ponto de vista teórico e de produzirmos conhecimento sobre eles. As questões do impacto e da apropriação crítica não podem estar ausentes das nossas preocupações como pesquisadores.

Comunicação. Tal como nas restantes ciências, também na Educação devemos dar uma grande atenção à comunicação, isto é, à comunicação científica dos nossos trabalhos e pesquisas. Não devemos ser indiferentes ao espaço público, e político, de decisão e, nessa perspectiva, é importante cuidar do modo como a pesquisa é explicada e apresentada no interior da nossa própria comunidade científica, da universidade em geral e junto da sociedade. A imaginação e a criatividade fazem parte também do processo de pesquisa e da sua exposição pública.

Em síntese, e para concluir. O lugar da pesquisa em educação é na proximidade e na distância com as práticas profissionais e com as decisões políticas. Julgo que devemos abandonar os velhos modelos de *disseminação da pesquisa*, substituindo-os por uma reflexão e apropriação críticas. E devemos abandonar as *culturas de salvação*, substituindo-as pelo esforço intelectual de compreender e de agir criticamente.

Defendo uma pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com os contextos sociais, culturais e políticos, mas sempre sustentado por abordagens metodológicas rigorosas e por uma perspectiva crítica. Como bem escreve Michel Serres: “Dedicados à procura da verdade, nem sempre a atingimos quando a buscamos pelas análises e equações, pelas 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?”

Educação & Realidade – Quais as consequências que o processo de Bologna tem tido para a pesquisa na universidade europeia?

António Nóvoa – O Processo de Bolonha traduz uma vontade de abertura do ensino superior a mais estudantes, contribuindo assim para uma desejável democratização. A União Europeia definiu como meta para 2020 que pelo menos 40% da população jovem tenha um diploma superior. Estamos perante uma mudança com grande significado social. A mobilidade de estudantes e professores é outra vantagem de Bolonha, favorecendo assim um melhor conhecimento dos países e das culturas, o diálogo e a experiência do mundo que são parte fundamental da formação de um universitário.

O aspecto mais negativo é a visão economicista de todo o programa de Bolonha, com a redução dos cursos de graduação a três anos. Corre-se, assim, o risco de massificar o ensino superior à custa da qualidade da formação. O argumento da *aprendizagem ao longo da vida*, isto é, a ideia de que o estudante voltará à universidade mais tarde para novas formações, não é suficiente para eliminar o perigo de uma desvalorização dos diplomas. O pior que se pode fazer a um estudante, sobretudo oriundo de um meio pobre, é acenar-lhe com a miragem de um diploma que, uma vez obtido, de pouco ou nada serve. Se a universidade não for um lugar de mobilidade social perde muita da sua razão de ser.

Face ao economicismo das actuais reformas universitárias é preciso recordar a afirmação luminosa de Eliot Freidson: “As universidades são uma invenção social notável justamente para apoiar o trabalho que não tem valor económico imediato”. A empregabilidade é, talvez, um dos maiores equívocos do Processo de Bolonha ou, pelo menos, do modo como ele tem sido concretizado. É impossível conceder um diploma universitário, profissionalizante, no final de um ciclo de estudos de três anos. Para se conseguir aprender ao longo da vida são necessárias bases sólidas, científicas e culturais.

Como se escreve num importante documento da LERU (Liga das melhores universidades europeias de investigação): “As qualidades de que tanta gente fala – empreendedorismo, capacidade de gestão, liderança, visão, trabalho de grupo, adaptabilidade e capacidade de aplicar conhecimentos técnicos – não são características primárias, mas decorrem da capacidade de pensar, de argumentar e de conhecer”.

No que diz respeito à pesquisa, as tendências de Bolonha são contraditórias. Por um lado, há um desenvolvimento importante dos estudos pós-graduados (mestrados e doutoramentos), o que promove uma maior lógica de pesquisa no seio do espaço universitário. Por outro lado, ao promover uma *massificação do ensino*, Bolonha obriga a um esforço acrescido do ponto de vista da formação dos estudantes, deixando menos tempo livre para o trabalho de investigação. Por isso, alguns centros de pesquisa de excelência manifestam tendências de separação das universidades, o que seria gravíssimo. Só o futuro dirá o que vai acontecer.

Educação & Realidade – Você é reitor da Universidade de Lisboa. Duas questões a respeito: como sua perspectiva sobre a pesquisa acadêmica foi influenciada por esse lugar onde está? Quais os grandes desafios para a pesquisa universitária em educação em específico e para a pesquisa acadêmica em geral?

António Nóvoa – Tenho hoje novos olhares sobre a universidade e sobre a sociedade. E esta é, como diz Proust, a verdadeira viagem da descoberta, que não consiste em encontrar novas paisagens, mas em adquirir novas maneiras de ver e de pensar. Sinto que, quanto mais alto vamos subindo, mais terra vamos avistando, desenhando-se a geografia de tudo o que nos falta ainda percorrer. Só vale a pena assumir responsabilidades de governo de uma universidade se estivermos preparados para enfrentar este dilema e para tentarmos dar resposta às novas exigências e aspirações que surgem, justamente, do nosso próprio percurso.

Hoje, o mais interessante passa-se nas fronteiras e nos cruzamentos. O futuro passa pela convergência entre várias disciplinas, pela interligação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos. Para tal são necessários ambientes que apenas as instituições universitárias, na sua diversidade, podem proporcionar.

Da mesma maneira que temos de combater o fosso entre a ciência e a universidade, temos de eliminar a divisão entre *ciências e humanidades* ou entre investigação fundamental e aplicada. A Universidade só existe se for capaz de acolher e de cultivar estas diferentes lógicas. É o que fazem as grandes universidades do mundo, que não se vergam aos discursos da moda, ao economicismo dominante, à confusão entre universidades e empresas.

A partir de uma outra perspectiva, é o que nos tem ensinado George Steiner, em particular quando denuncia o buraco negro que se está a criar no centro da

estrutura acadêmica europeia. A ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância.

António Nóvoa é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e o atual reitor da mesma universidade. É membro do Conselho Editorial de Educação & Realidade.

E-mail: anovoa@reitoria.ul.pt

Luís Armando Gandin é Editor-Chefe e Gilberto Icle, Nalú Farenzena e Simone Moschen Rickes são Editores Associados de Educação & Realidade.

E-mail: educreal@ufrgs.br